Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur
Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Rapport d'étude et programme de recherche – deuxième publication annuelle

Table des matières

Message d'introduction du président 1 | Résumé 5 | Avant-propos 19

Chapitre 1 : Fréquentation et niveau de scolarité 23

Chapitre 2 : Accessibilité 41

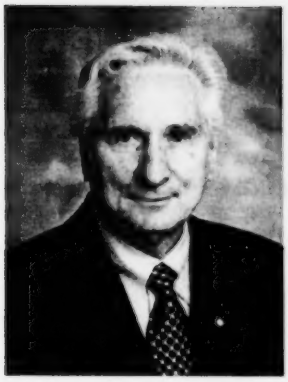
Chapitre 3 : Qualité de l'éducation 67

Chapitre 4 : Conception du système 103

Chapitre 5 : Obligation de rendre des comptes 121

Chapitre 6 : Priorités de recherche 151

Liste des acronymes 155 | Bibliographie 159



Message d'introduction du président

C'est avec grand plaisir que j'ai pris part à la formation du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES), et je me sens privilégié d'avoir pu y participer. Il s'agissait également de la réalisation d'un rêve qui découlait de mon expérience à titre de recteur, qui est également celui des dirigeantes et des dirigeants de collèges et d'universités de l'Ontario, c'est-à-dire avoir accès à des connaissances fiables sur lesquelles fonder les décisions, et ce, en fonction de l'utilisation optimale des ressources limitées.

Et s'il en est ainsi pour les établissements, il en va de même pour le gouvernement, les étudiantes et étudiants, les parents et les employeuses et employeurs. Tous doivent investir dans l'éducation, et chacun doit bien connaître les avantages et les coûts de l'enseignement postsecondaire. La mission du COQES consiste à approfondir ces connaissances au moyen de la recherche, d'interpréter les résultats de la recherche, de diffuser ces derniers et, le cas échéant, d'en tirer des conseils d'orientation stratégique à l'intention du gouvernement.

Comme dit le vieil adage, on ne peut hâter la croissance des fleurs en les étirant chaque jour. Celles et ceux qui connaissent bien le domaine de la recherche savent qu'à l'opposé de l'information, les connaissances ont besoin de temps pour croître et doivent être alimentés par des examens, des délibérations et des débats consciencieux. C'est pour cette raison que le COQES a chargé certains des spécialistes les plus compétents dans des domaines précis d'entreprendre la présente recherche, qui permettra d'avoir une compréhension approfondie et globale unique de l'éducation postsecondaire, notamment en ce qui a trait à la fréquentation scolaire, à l'accessibilité, à la qualité, à l'obligation de rendre compte et à la conception du système. Au cours des six derniers mois, nous avons publié huit documents commandés, et d'autres seront rendus publics pendant la prochaine année (pour consulter les documents, visitez le www.heqco.ca). De plus, nous agissons désormais à titre de conseillers auprès du ministre de la Formation et des Collèges et Universités, notamment au chapitre des ententes pluriannuelles de reddition de comptes, de la Garantie d'accès aux

études et de l'instruction polytechnique. Les conseils seront également mis à la disposition du public en temps opportun.

L'une des composantes essentielles du mandat conféré par la loi au COQES consiste à «évaluer le secteur postsecondaire, présenter le rapport de l'évaluation au ministre et mettre ce rapport à la disposition du public». Dans notre premier *Rapport d'étude et programme de recherche*, nous avons décrit les activités à entreprendre pour remplir ce mandat en nous fondant sur des données probantes. Tout en reconnaissant qu'afin de pleinement comprendre et évaluer notre système d'éducation postsecondaire, il faut déployer des efforts soutenus chaque année, nous présentons dans le rapport quelques conclusions initiales.

De façon générale, nous avons constaté que bien que le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario soit efficace à plus d'un égard, les attentes sont élevées et ne cessent de s'accroître. Les nombreuses améliorations apportées au cours des dernières années sont louables. Toutefois, nous devons continuer d'être attentifs si nous souhaitons que le système satisfasse aux futurs besoins et attentes de la population de l'Ontario.

À l'instar de bon nombre de territoires de compétence évolués, l'Ontario continue de faire face aux défis liés à la progression vers une économie et une société fondées sur les connaissances. Les gouvernements et le grand public sentent, avec raison, que les universités et les collèges peuvent jouer un rôle essentiel dans le cadre de cette transformation en améliorant la prospérité économique et en élargissant l'horizon de possibilités pour davantage de gens. Ce n'est pas par hasard que les économies florissantes à l'échelle mondiale investissent massivement dans les systèmes d'éducation postsecondaire. Pour chaque Ontarienne et Ontarien, poursuivre des études postsecondaires dans le but d'obtenir un grade, un diplôme ou un certificat dans un métier spécialisé semble de plus en plus essentiel à la sécurité économique.

Ces attentes accrues ne remplacent toutefois pas l'attente de longue date selon laquelle l'éducation postsecondaire contribuera à l'épanouissement social et culturel, mais viennent plutôt en élargir la portée. En effet, on attend de plus en plus des universités et des collèges qu'ils favorisent l'intégration et la cohésion sociales. Pour celles et ceux qui sont issus de groupes traditionnellement défavorisés et pour les familles nouvellement établies au Canada, l'éducation postsecondaire peut se révéler le moyen le plus sûr de s'intégrer pleinement aux principales institutions économiques, sociales et politiques.

Nous avons évalué le secteur postsecondaire en fonction de cinq principaux thèmes : la fréquentation scolaire, l'accessibilité, la qualité de l'éducation, l'obligation de rendre des comptes et la conception du système d'éducation postsecondaire. Pour chacun de ces thèmes, nous avons tenté de formuler des attentes raisonnables au regard du système et nous nous sommes servis des meilleures données disponibles pour évaluer la position de ce dernier relativement à ces attentes. Notre évaluation est parfois provisoire, et nous nous fonderons sur de meilleurs renseignements pour formuler un jugement plus juste au cours des prochaines années.

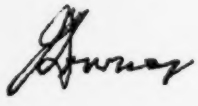
Au cours de son passé récent, le système d'éducation postsecondaire a démontré sa capacité de s'adapter à l'évolution des besoins des étudiantes et étudiants et de la société. Sa capacité d'adaptation – au cours des décennies pendant lesquelles le secteur public en entier a dû relever des défis pour offrir de meilleurs services à une population croissante malgré des ressources limitées – rend hommage aux facultés, au personnel, aux administratrices et aux administrateurs des collèges et des universités ainsi qu'au gouvernement, qui a été le principal partenaire dans cette démarche.

Les attentes croissantes de la population de l'Ontario quant au système d'éducation postsecondaire continueront de représenter un défi pour les gouvernements et les établissements d'éducation postsecondaire. Le Conseil publiera chaque année un rapport sur le progrès de l'Ontario quant à ces défis. Toutefois, nous savons que l'édification de l'éducation ne se fera pas sans difficulté. Les gains réalisés dans le cadre de l'analyse et de l'élaboration de recommandations stratégiques seront rendus possibles grâce aux conclusions de la recherche, qui exigeront beaucoup de patience, comme il se doit. Dans un contexte où tout est accéléré, les tests utilisés en éducation demeurent les mêmes : l'expérience répétée, l'argument logique, l'idée créative. Comme l'a exprimé lyriquement l'auteur états-unien Ralph W. Sockman, [traduction] «Plus étendue sera l'île des connaissances, plus long en sera le littoral de l'émerveillement.»

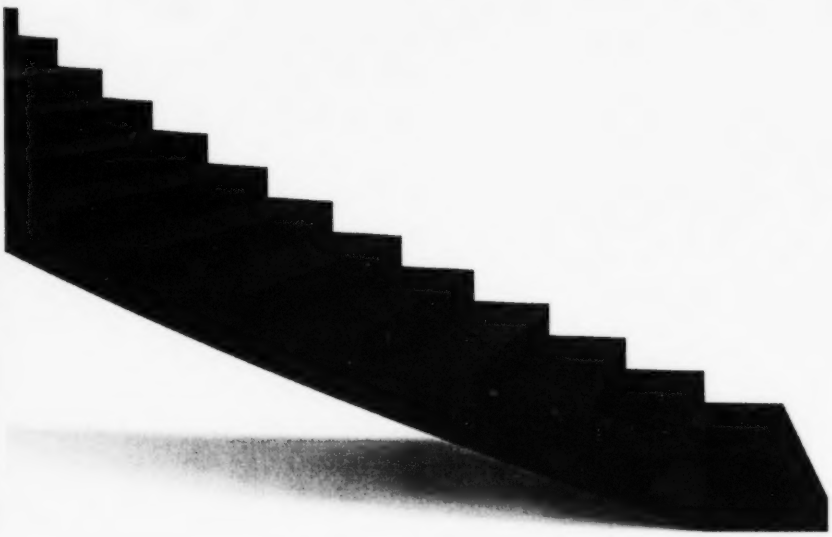
Bon nombre de personnes ont contribué à l'élaboration du présent rapport, notamment les membres du Conseil suivants : Mme Norie Campbell, Mme Gisèle Chrétien, M. Navin Dave, Mme Catherine Henderson, M. David Marshall et M. Philip Steenkamp. Dirigés par l'honorable Frank Iacobucci, ils ont orienté le programme de recherche et les opérations administratives du Conseil. Les publications des spécialistes universitaires sont au cœur de la recherche et ont permis d'élaborer des conclusions et d'établir des orientations en vue des prochaines recherches. Je remercie spécialement les présidentes et présidentes et rectrices et recteurs des collèges, des universités et des associations de l'Ontario qui nous ont accueillis, mes collègues et moi, pour discuter sincèrement des problèmes et des défis à relever.

Enfin, au nom du COQES et en mon nom, je souhaite souligner le leadership intellectuel du Dr Ken Norrie, vice président à la recherche qui, avec l'aide de l'équipe du COQES, a rédigé avec compétence et enthousiasme le présent rapport.

Président directeur général



James Downey



Résumé

Dans le cadre du présent rapport, les membres de l'équipe de recherche ont procédé à une évaluation initiale du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario et ont déterminé les questions qui devront faire l'objet de recherche prioritaire.

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) est mandaté par la loi «d'évaluer le secteur postsecondaire, [de] présenter le rapport de l'évaluation au ministre et [de] mettre ce rapport à la disposition du public». Dans son plan de recherche de 2007, le COQES a décrit les travaux qu'il allait mettre en œuvre pour réaliser ce mandat avec transparence.

Il faut déployer des efforts constants, année après année, pour brosser un tableau exact du système d'éducation postsecondaire. Dans le présent rapport, les membres de l'équipe proposent quelques objectifs généraux pour le système d'éducation postsecondaire, auxquels ils ont incorporé les objectifs gouvernementaux présentés dans le plan *Vers des résultats supérieurs* de 2005, après les avoir approfondis. Le rapport présente les conclusions initiales auxquelles les membres de l'équipe sont parvenus quant à la position de l'Ontario par rapport à ces objectifs, selon les cinq catégories suivantes :

- Fréquentation globale des établissements postsecondaires et niveau de scolarité
- Accessibilité
- Qualité de l'éducation
- Conception du système et provenance des étudiantes et étudiants qui fréquentent les établissements postsecondaires
- Obligation de rendre des comptes

La conclusion du rapport présente les priorités de recherche pour les années à venir.

Fréquentation et niveau de scolarité

Le premier objectif général du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario est de faire en sorte que le niveau de scolarité dans la province permette de répondre aux besoins en capital humain actuels et à venir.

À l'heure actuelle, 62 % des Ontariennes et des Ontariens en âge de travailler affirment détenir un titre de compétences de niveau postsecondaire, qu'il s'agisse d'un grade universitaire, d'un diplôme ou d'un certificat d'un collège public ou privé, ou encore d'un certificat de formation en apprentissage ou de métier.

Le Canada est en tête de tous les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) quant au pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans détenant un titre de compétences de niveau postsecondaire, et l'Ontario surpasse la moyenne canadienne à cet égard.

Ces données suggèrent un haut niveau de scolarité dans l'ensemble. Il faut toutefois faire preuve de prudence.

- Si l'on ne se fie qu'au pourcentage de la population en âge de travailler détenant un grade universitaire, l'Ontario se classe derrière les États-Unis, la Norvège et les Pays Bas. La position de tête qui semble revenir au Canada quant au niveau d'éducation postsecondaire provient en fait du grand nombre de personnes ayant déclaré détenir un titre de compétences autre qu'universitaire, une catégorie qui comprend les titres de compétences de programmes dont la durée varie et qui sont offert par différents établissements publics et privés, ce qui les rend difficiles à comparer.

- Le niveau de scolarité élevé qu'affiche le Canada est attribuable en bonne partie aux titres de compétences universitaires et collégiaux obtenus à l'extérieur du Canada. En effet, 21 % des Ontariennes et des Ontariens en âge de travailler détenant un titre de compétences de niveau postsecondaire ont obtenu ce dernier à l'extérieur du Canada. Les immigrants (31 %) sont beaucoup plus susceptibles que les non-immigrants (23 %) de détenir un grade universitaire de premier cycle ou supérieur. Ces données renforcent l'importance de l'évaluation et de la reconnaissance des titres de compétences étrangers sur le marché du travail canadien. Un contingentement de l'immigration serait reflété par un niveau de scolarité moins élevé de la future main-d'œuvre.

- Bien que l'Ontario surpasse la moyenne canadienne sur le plan des grades universitaires et des certificats et diplômes collégiaux, elle occupe le dernier rang des provinces pour ce qui est de la proportion de sa population en âge de travailler détenant un certificat d'apprentissage ou de métier. Le nombre d'inscriptions aux formations en apprentissage affiche une forte croissance, mais il faut encore obtenir des données sur les taux d'achèvement et sur les possibilités d'emploi des personnes qui terminent leurs études dans ces programmes.

Selon les recherches de nombreuses organisations, plus des deux tiers des nouveaux emplois des prochaines décennies nécessiteront une éducation postsecondaire. En se fondant sur ces prévisions, on peut raisonnablement établir que 70 % des nouveaux arrivants devront posséder un titre de compétences de niveau postsecondaire.

Les sources de données actuelles ne permettent pas de calculer la proportion des jeunes personnes qui obtiennent un titre de compétences de niveau postsecondaire. Il semblerait qu'environ trois quarts des Ontariennes et des Ontariens âgés de 20 à 24 ans détiennent un titre de compétences de niveau postsecondaire, ou sont en voie d'en obtenir un. Ces données gonflent toutefois le niveau de scolarité éventuel puisqu'elles ne tiennent pas compte du décrochage et du comptage double des étudiantes et étudiants qui ont déjà un titre de compétences mais qui poursuivent des études afin d'en obtenir un autre.

Bien que les niveaux de fréquentation soient actuellement élevés, il faudra établir des politiques sur quatre points pour que 70 % des nouveaux arrivants sur le marché du travail aient un titre de compétences de niveau postsecondaire. Voici ces quatre points :

- Le nombre progressif d'emplois qui exigeront des études postsecondaires sera disproportionné par rapport au nombre de personnes appartenant à des groupes traditionnellement sous-représentés qui détiendront ces titres de compétences. Il faudra déployer des efforts continus et à plus grande échelle pour inciter ces personnes à faire des études postsecondaires et pour leur offrir les conditions nécessaires à leur réussite une fois qu'elles sont inscrites.

- La diversité des titres de compétences de niveau postsecondaire – par exemple, les baccalauréats, les grades de deuxième et de troisième cycle, les diplômes et les certificats de formation en apprentissage – sera importante et il faudra examiner ce point de plus près.

- La demande prévue d'inscription à un programme d'études postsecondaires, particulièrement dans la région du grand Toronto, devrait excéder la capacité des collèges et des universités. Il faudra trouver une solution à la demande accrue prévue.

- L'Ontario n'est pas la seule province à reconnaître l'importance de l'éducation postsecondaire pour atteindre des objectifs socioéconomiques généraux. L'Ontario devra être concurrentiel s'il souhaite garder une place de choix quant au niveau de scolarité postsecondaire.

Accessibilité

L'objectif général en matière d'accessibilité se résume par des études postsecondaires accessibles à toute la population ontarienne, qui pourra en tirer profit.

Un même accès pour tous est clairement désirable sur le plan de l'égalité. Cet objectif est également lié à celui d'un niveau de scolarité plus élevé : la province doit augmenter la représentation des groupes traditionnellement sous-représentés pour atteindre les objectifs globaux de main-d'œuvre bien instruite.

Les données les plus récentes confirment que l'objectif d'accès pour tous n'est pas encore atteint dans certains groupes démographiques :

- Les personnes provenant des familles ayant les revenus les plus élevés sont plus susceptibles de poursuivre des études postsecondaires en général, et des études universitaires en particulier, que les personnes provenant de familles moins bien nanties. À titre

d'exemple, en 2003, 46 % des jeunes de 19 ans provenant du quartile des familles à revenu élevé avaient effectué des études universitaires comparativement à 25 % des personnes provenant de familles à plus faible revenu. Les jeunes des familles à revenu élevé sont également plus susceptibles de faire des études collégiales que les jeunes de familles à moindre revenu, mais l'écart est moins marqué.

- Les jeunes femmes sont plus susceptibles de faire des études postsecondaires que les jeunes hommes, bien que ces données varient grandement selon les programmes.

- Il existe relativement peu de recherche sur l'accès qu'ont les personnes handicapées aux études postsecondaires, en partie parce qu'il est difficile de définir ce qu'est une personne handicapée. Les données actuelles suggèrent que les personnes handicapées qui poursuivent des études postsecondaires préfèrent les collèges aux universités.

- Les étudiantes et étudiants de première génération – c'est-à-dire les étudiantes et étudiants dont les parents n'ont pas fait d'études postsecondaires – doivent surmonter plus d'obstacles pour poursuivre des études postsecondaires.

- Les taux de fréquentation scolaire des Autochtones ont augmenté au fil du temps mais sont encore bien inférieurs à ceux des non-Autochtones, notamment à l'université. Les Autochtones qui vivent dans de grandes villes fréquentent davantage les établissements postsecondaires que ceux qui vivent dans les réserves.

- Les taux de fréquentation scolaire globaux pour la plupart des races minoritaires sont comparables à la moyenne provinciale, ou supérieure à celle-ci, mais il y a toujours des exceptions.

- Les étudiantes et étudiants provenant d'une famille où les deux parents sont présents sont beaucoup plus susceptibles de poursuivre des études postsecondaires, bien que la participation des personnes provenant de familles monoparentales augmente. Les étudiantes et étudiants ayant un enfant à charge, particulièrement si elles ou ils sont seuls, sont moins enclins à poursuivre des études postsecondaires.

- Les personnes qui ne vivent pas à une distance raisonnable d'une université ou d'un collège ont moins tendance à fréquenter les établissements postsecondaires que ceux qui vivent plus près de ces établissements.

Ces catégories se chevauchent considérablement. Par exemple, les familles où aucun des parents n'a fréquenté d'établissement postsecondaire, les familles dans les régions éloignées et les familles dans les réserves autochtones ont, selon les statistiques, un plus faible revenu que la population en général, et il est donc difficile de déterminer l'importance de chaque facteur. Les caractéristiques démographiques et non démographiques peuvent également se recouper, comme dans le cas des attentes des parents.

Il faut mener plus de recherches pour évaluer les raisons du taux de fréquentation scolaire peu élevé et fournir des conseils quant aux politiques à mettre en place. Dans certains cas, des outils financiers, comme une politique sur les droits de scolarité, des prêts, des subventions et des crédits d'impôt, permettront d'obtenir de meilleurs résultats. Le soutien financier offert à la population étudiante est en place depuis plusieurs décennies et s'est accru au

cours des dernières années. Un examen des recherches réalisées à ce jour a révélé que, les droits de scolarité et l'aide offerte aux étudiantes et aux étudiants étant ce qu'ils sont, les obstacles financiers sont moins importants que les obstacles non financiers en ce qui concerne l'inégalité de l'accès à l'enseignement postsecondaire. Ces obstacles non financiers peuvent comprendre les attentes peu élevées des parents ou de la société et une préparation scolaire inadéquate. Le COQES axera ses prochaines recherches sur les obstacles à la fréquentation d'établissements postsecondaires d'ordre financier et non financier et explorera les politiques qui permettront de les surmonter.

Qualité de l'éducation

Le gouvernement a établi que le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario devait atteindre les plus hautes normes de qualité au chapitre de l'enseignement et de l'expérience des étudiantes et étudiants, afin d'apporter les compétences et l'innovation nécessaires à la croissance économique. Aux fins de l'analyse, ces attentes peuvent être regroupées en trois catégories :

- L'enseignement et l'expérience de la population étudiante dans les collèges et les universités devraient être de haute qualité;
- Les étudiantes et étudiants qualifiés et désireux de faire des études devraient obtenir leur titre de compétences postsecondaires dans un délai raisonnable;
- Les options du programme devraient pouvoir s'adapter à la demande sur le marché du travail de la province.

Enseignement et apprentissage de haute qualité

La qualité de l'apprentissage est mieux définie en termes de valeur ajoutée. Les collèges, les universités et les établissements de formation en apprentissage accueillent des étudiantes et des étudiants qui possèdent déjà divers niveaux de connaissances et de compétences. On espère que ces personnes, à l'obtention de leur diplôme, auront élargi et approfondi leurs connaissances. Plus les étudiantes et étudiants ont de connaissances en terminant leurs études postsecondaires comparativement à celles qu'ils possédaient à la fin de leurs études secondaires, plus grande est la valeur de l'enseignement offert par les collèges et les universités et les établissements de formation en apprentissage.

Pour comprendre le processus d'enseignement et d'apprentissage, il faut connaître les caractéristiques de la population étudiante au début de ses études postsecondaires, les ressources utilisées dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage, les connaissances et les compétences des étudiantes et des étudiants lorsqu'elles et ils terminent leurs études et la mesure dans laquelle ces étudiantes et étudiants entrent sur le marché du travail et atteignent leurs objectifs personnels et professionnels.

Un aspect de la qualité dépend des ressources disponibles pour l'enseignement et l'apprentissage. Les données interinstitutionnelles les plus récentes indiquent que l'Ontario se situe en deçà de la moyenne canadienne quant au financement total par étudiante ou étudiant (subventions gouvernementales, droits de scolarité et autres sources) fréquentant un collège ou une université. L'Ontario se classe également derrière les États-Unis quant au financement des étudiantes et étudiants qui fréquentent l'université (on ne dispose pas des données comparables pour les collèges). Ces données ne tiennent pas compte des investissements de l'Ontario dans le cadre de son plan *Vers des résultats supérieurs*.

La qualité dépend également de la façon dont les ressources sont réparties. Les indicateurs qui comparent l'expérience d'apprentissage des étudiantes et étudiants qui font des études postsecondaires – selon des sondages sur la satisfaction des étudiantes et étudiants, par exemple – classent favorablement les universités de l'Ontario par rapport à celles des autres provinces. Il n'existe aucune donnée de comparaison pour les collèges. Toutefois, la satisfaction des membres de la population collégiale en Ontario et de leur employeur par la suite a peu varié au cours de la dernière décennie.

De nombreux travaux de recherche laissent entendre que le temps et l'énergie que les étudiantes et étudiants consacrent à des activités liées à leur éducation constituent les meilleurs facteurs de prévision de l'apprentissage et du développement personnel. Les sondages annuels sur la participation des étudiantes et étudiants qu'ont adoptés tous les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario fournissent une nouvelle preuve significative de la qualité de l'éducation dans les universités, et il devrait en être de même dans les collèges.

Dans les universités, l'Enquête nationale sur la participation étudiante (ENPE) fournit des résultats repères dans cinq secteurs d'importance pour que la pratique pédagogique soit efficace : le niveau des exigences scolaires, l'apprentissage actif et collaboratif, l'interaction entre les étudiantes et étudiants et le corps professoral, les expériences d'apprentissage enrichissantes et un environnement favorable sur le campus.

Les données de l'ENPE montrent que les universités de l'Ontario se situent, en moyenne, au même niveau que les établissements homologues des États-Unis pour trois des cinq secteurs, mais qu'elles sont loin derrière dans le cas des deux autres : l'apprentissage actif et collaboratif et l'interaction entre les étudiantes et étudiants et le corps professoral. On peut vérifier cet écart tant en première année qu'en quatrième année, et même d'une université à l'autre. Ce résultat reste le même lorsque l'on compare six universités ontariennes axées sur la recherche à six universités américaines homologues.

Selon une recherche présentée dans le cadre d'une conférence sur l'enseignement et l'apprentissage dans les universités organisées par le COQES en 2008, il faudrait utiliser des approches où la collaboration et l'action sont à l'avant-plan. En effet, selon la recherche, lorsque le corps professoral utilise des méthodes d'enseignement traditionnelles, les étudiantes et étudiants ont tendance à adopter des stratégies d'apprentissage superficiel. Toutefois, lorsque le corps professoral utilise des méthodes d'enseignement non traditionnelles, les étudiantes et étudiants sont portés à adopter des stratégies d'apprentissage en profondeur. Les stratégies d'apprentissage en profondeur mènent à une meilleure rétention à court terme, à une compréhension accrue et à des démarches approfondies en matière d'apprentissage. Le corps professoral peut fortement appuyer l'apprentissage en profondeur à l'aide d'une amélioration des exposés magistraux et de méthodes d'évaluation ef-

ficaces. Cependant, la majorité des membres du corps professoral enseignent d'une façon traditionnelle, ce qui entraîne des déficits d'apprentissage dans l'ensemble du système.

Le COQES continue de collaborer avec les chercheurs intéressés afin de comprendre comment cerner et mettre en œuvre des pratiques efficaces en matière d'enseignement et d'apprentissage dans les collèges et les universités de l'Ontario. Le COQES déploie également des efforts considérables pour offrir des plateformes efficaces aux chercheuses et aux chercheurs et aux spécialistes pour partager, accroître et mobiliser les connaissances en matière d'enseignement et d'apprentissage exemplaires et y avoir accès.

Il n'y a encore aucune donnée pour les collèges qui soit comparable à celles de l'ENPE pour les universités. Le sondage actuellement utilisé pour mesurer la participation des étudiantes et des étudiants dans les collèges de l'Ontario est l'Enquête sur la participation étudiante dans les collèges de l'Ontario (OCSES). Le COQES travaille avec le secteur collégial et le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) pour déterminer la mesure la plus appropriée de participation des étudiantes et étudiants et/ou de qualité d'apprentissage dans les collèges de l'Ontario.

Achèvement des études postsecondaires

Pour déterminer la qualité du système d'enseignement, on peut également se fier au nombre d'étudiantes et d'étudiants qui terminent leurs études et qui obtiennent leur titre de compétences dans un délai raisonnable.

Les collèges et les universités doivent signaler leur taux d'obtention de diplôme annuellement.

- Le taux que les collèges déclarent représente la proportion d'étudiantes et d'étudiants qui terminent un programme d'un an en deux ans ou moins, qui terminent un programme de deux ans en trois ans ou moins, qui terminent un programme de trois ans en cinq ans ou moins et un programme menant à un grade en sept ans ou moins. Le taux d'obtention de diplôme moyen dans les collèges ontariens, selon les indicateurs de rendement de 2006–2007, s'élève à 64,9 %.

- Le taux d'obtention de diplôme dans les universités correspond au pourcentage des étudiantes et étudiants de première année qui entament des études menant à un baccalauréat ou à un premier titre de compétences professionnel et qui les terminent en sept ans ou moins. Le taux moyen pondéré d'obtention de diplôme est de 75,6 %.

Il reste beaucoup de pain sur la planche pour améliorer ces données afin qu'elles servent à l'élaboration de politiques. La recherche au Canada et dans le monde indique que de nombreuses étudiantes et de nombreux étudiants ne suivent pas un itinéraire linéaire, de leur inscription à l'obtention de diplôme. Les étudiantes et étudiants peuvent changer de programme ou d'établissement, ou temporairement quitter leurs études pour y revenir et obtenir leur diplôme. Les taux d'obtention de diplôme par établissement peuvent donc être trompeurs. Il faut également mener des recherches pour distinguer les effets des caractéristiques de l'élève des effets produits par les efforts des établissements. Cette recherche jettera les fondations nécessaires à l'évaluation de l'Ontario par rapport à d'autres territoires de compétence, et permettra d'établir s'il est possible d'améliorer le rendement actuel.

Adaptation aux besoins du marché du travail et objectifs professionnels

Il est clairement établi que les personnes qui obtiennent un titre de compétences de niveau postsecondaire ont généralement de meilleures perspectives d'emploi et un meilleur salaire que celles qui n'entreprennent pas d'études postsecondaires. De récentes recherches ont démontré, au cours des deux dernières décennies au Canada, que les écarts salariaux en matière d'emploi entre les diverses professions qui nécessitent habituellement des études postsecondaires et celles qui n'en nécessitent pas sont assez stables. En d'autres mots, la forte demande de main-d'œuvre spécialisée a été comblée – sans surplus – par le nombre croissant de membres de la population active instruits.

Malgré les conditions actuelles à court terme, on s'attend à ce que la demande de main d'œuvre en Ontario augmente au cours de la prochaine décennie, et qu'il en soit de même pour la main-d'œuvre, quoiqu'à un rythme plus lent en raison de la population vieillissante et des niveaux d'immigrations plus faibles. Les prévisions du marché du travail ne sont pas indiscutables, mais il faut tout de même déterminer dans quelle mesure les programmes postsecondaires de l'Ontario correspondent aux besoins de la province au chapitre de la main d'œuvre.

Deux sujets méritent une attention particulière. Premièrement, il faut mieux comprendre la façon dont les étudiantes et étudiants choisissent leur secteur, leur établissement et leur programme et, en particulier, il faut déterminer la mesure dans laquelle les débouchés prévus sur le marché du travail influencent leurs décisions. Deuxièmement, il faut examiner les processus par lesquels les collèges et universités fixent les effectifs par programme et, en particulier, la façon dont ils ajustent ces niveaux au fil du temps en fonction de la demande des étudiantes et étudiants et d'autres facteurs. Ces deux sujets feront partie des priorités de recherche du COQES.

Conception du système

Les attentes grandissantes ayant trait au système d'éducation postsecondaire poussent les membres de l'équipe à remettre en question la capacité du système à répondre à ces attentes. On doit déterminer quels changements devront être apportés au cours des 10 à 15 prochaines années pour que les collèges et les universités réussissent à accueillir beaucoup plus d'étudiantes et d'étudiants, à attirer davantage les personnes appartenant à un groupe traditionnellement sous représenté, et à offrir une éducation et une formation de haute qualité.

On s'intéresse fortement en ce moment à la façon dont on pourrait modifier le système d'éducation postsecondaire en tant que système pour qu'il réponde aux défis énumérés plus haut. On se fonde sur l'hypothèse qu'il existe d'importantes lacunes dans le système actuel en raison de la façon dont il a été conçu et a évolué, et qu'il faut combler ces lacunes pour réussir à atteindre les objectifs généraux de l'éducation postsecondaire. Deux aspects de la conception du système seront étudiés : la collaboration interinstitutionnelle et la différence accrue en matière de mission au sein des secteurs collégiaux et universitaires.

Collaboration interinstitutionnelle

Le système d'éducation de l'Ontario n'a pas été conçu de façon à prendre en charge le transfert d'un nombre important d'étudiantes et d'étudiants entre les établissements collégiaux et les établissements universitaires et vice-versa. Jusqu'à maintenant, de nombreux exemples de collaboration volontaire entre différents établissements se sont présentés, appuyés dans certains cas par des fonds gouvernementaux. De plus, de nombreuses étudiantes et de nombreux étudiants tracent leur propre itinéraire entre ces deux secteurs. Environ le quart des étudiantes et des étudiants du niveau collégial qui ont récemment obtenu leur diplôme ont indiqué qu'elles et qu'ils poursuivaient leurs études, et de ce nombre, le quart étaient inscrits à l'université. Environ le tiers des étudiantes et des étudiants du niveau universitaire qui ont récemment obtenu leur diplôme ont indiqué qu'elles et qu'ils poursuivaient leurs études, et de ce nombre, le huitième étaient inscrits au collège.

On doit approfondir les analyses pour déterminer si la collaboration interinstitutionnelle peut favoriser l'atteinte des objectifs de la province en matière d'éducation postsecondaire et, dans l'affirmative, quels sont les avantages découlant de cette pratique et les coûts qui y sont associés, comparativement à d'autres options. Par exemple, il est possible que les mesures prises dans le but de favoriser la collaboration améliorent le taux de fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire, particulièrement le taux de fréquentation d'étudiantes et d'étudiants de groupes habituellement sous représentés. Grâce à ces ententes de collaboration, on peut permettre à des étudiantes et à des étudiants d'avoir accès à un établissement d'enseignement postsecondaire dans des zones qui, faute de quoi, seraient mal desservies. De plus, ces ententes facilitent l'accès aux études postsecondaires en permettant aux étudiantes et aux étudiants qui autrement auraient de la difficulté à être admis dans un établissement universitaire de s'inscrire en premier lieu à un programme collégial conçu spécialement pour les aider à acquérir les compétences scolaires dont elles et ils ont besoin pour entreprendre des études universitaires.

Les programmes résultant d'une collaboration interinstitutionnelle peuvent également améliorer la qualité de l'enseignement. Cette collaboration est particulièrement judicieuse dans les cas où les résultats d'apprentissage reposent sur des connaissances ou de l'équipement spécialisé, qui ne peuvent être fournis que par un seul établissement scolaire. Dans certains cas, des universités et des collèges ont mis sur pied des programmes combinant la théorie et la pratique, programmes qu'aucun des établissements n'aurait pu offrir seul.

Les mesures déployées dans le but d'établir des ententes de collaboration entraînent toutefois des coûts. Les travaux de recherche réalisés pour le COQES révèlent les coûts d'opération découlant de la détermination des ententes, de leur négociation et de leur gestion, de même que les risques non négligeables auxquels s'exposent les différents partenaires si la collaboration échoue. Ces coûts et ces risques ont tendance à limiter le nombre d'ententes de collaboration volontaire. De plus, la préférence de l'Ontario en faveur des ententes de collaboration volontaire diffère des méthodes utilisées à l'échelle du système dans d'autres territoires de compétence en ce qui a trait aux transferts entre les établissements.

La réalisation d'une évaluation exhaustive des ententes de collaboration permettrait de comparer les avantages sur le plan éducatif et les autres avantages découlant de ces ententes aux coûts associés à leur mise en œuvre et à leur gestion de façon continue.

Différence entre les établissements

Le système d'éducation de l'Ontario se distingue par le fait que la mission des différents établissements diffère relativement peu du secteur collégial au secteur universitaire.

À la création des collèges, dans les années 1960, les établissements n'ont pas cherché à se définir une mission distincte. Les différences sur le plan de la mission qu'on constate aujourd'hui découlent en grande partie des particularités des différents milieux et de la conjoncture. Depuis quelque temps, on remarque certaines différences sur le plan des missions afin que ces dernières soient davantage adaptées à la population francophone et que certains collèges puissent offrir une part plus importante de programmes de quatre ans menant à l'obtention d'un grade dans un champ d'études appliquées.

En général, les universités de l'Ontario sont autorisées à définir leur propre mission. Selon certains observateurs, les mesures incitatives découlant du financement accordé par les gouvernements fédéral et provincial au cours de la dernière décennie ont eu tendance à estomper les différences sur le plan de la mission des différents établissements. Toutes les universités se sont engagées à développer le secteur de la recherche et à améliorer l'enseignement aux deuxième et troisième cycles.

Le nombre croissant de demandes d'admission à l'université, les restrictions empêchant les collèges d'offrir des programmes de baccalauréat et l'engagement des universités à l'égard de la recherche et de l'enseignement aux deuxième et troisième cycles sont à l'origine des conclusions tirées par certains observateurs selon lesquelles il existe des disparités au sein du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario. Selon ces observateurs, ces disparités ne peuvent être éliminées que par la création de nouveaux types d'établissements d'enseignement postsecondaire fortement axés sur des programmes de baccalauréat de quatre ans. Certains collèges ont proposé de devenir des écoles polytechniques offrant un vaste éventail de programmes de quatre ans menant à l'obtention d'un grade et jouant un rôle important dans le secteur de la recherche appliquée. Les recherches réalisées pour le COQES ont révélé d'autres disparités qu'il faudra éliminer, notamment le manque d'universités dont la mission principale se rapporte à l'enseignement au premier cycle et l'absence d'universités ouvertes qui permettraient à des adultes en âge de travailler d'obtenir un grade, adultes qui, dans certains cas, ont déjà obtenu des crédits d'universités ou de collèges traditionnels.

Les nouveaux types d'établissements d'enseignement postsecondaire ne sont pas une fin en soi et devraient être évalués en fonction de la façon dont ils permettraient de répondre aux attentes grandissantes du système d'éducation postsecondaire. Permettraient-ils d'améliorer la capacité globale du secteur de l'éducation postsecondaire, particulièrement dans la région du grand Toronto? Les étudiantes et les étudiants des groupes généralement sous-représentés seraient-ils admis plus facilement dans ces établissements et est-ce qu'un plus grand nombre d'entre eux termineraient leur programme d'études? La qualité de l'enseignement et de l'apprentissage serait-elle améliorée? Les connaissances et les compétences des diplômées et des diplômés correspondraient-elles davantage aux besoins du marché du travail? Les itinéraires de transfert seraient-ils accrus?

Même si on répond oui à chacune de ces questions, il faut procéder à une autre étape, c'est-à-dire comparer les avantages des mesures visant à surmonter les obstacles aux coûts financiers et non financiers. Est-ce que d'autres ressources seront nécessaires? De quelle façon les autres établissements d'enseignement postsecondaire seraient-ils touchés?

Jusqu'à maintenant, on n'a pas déterminé comment les nouveaux types d'établissements d'enseignement postsecondaire permettraient de surmonter les obstacles du secteur de l'éducation postsecondaire. Cependant, ces deux possibilités seront étudiées dans les travaux de recherche sur la mise au point du système que mène actuellement le COQES.

Obligation de rendre des comptes

Les universités et les collèges doivent rendre des comptes à divers niveaux, notamment à l'interne, auprès de leurs étudiantes et étudiants, auprès des futures étudiantes et des futurs étudiants et aux ordres de gouvernement qui leur accordent du financement. Le gouvernement a déterminé qu'il faut fixer des objectifs et des mesures de manière à effectuer le suivi de la qualité et du rendement du secteur de l'éducation postsecondaire.

Le COQES a fait de l'élaboration d'un cadre de responsabilisation amélioré pour le secteur de l'éducation postsecondaire de l'Ontario l'une de ses priorités toutes particulières. À la lumière d'une évaluation des pratiques en matière d'obligation de rendre des comptes utilisées en Ontario et dans d'autres territoires de compétences, on conclut qu'un tel cadre doit présenter les caractéristiques suivantes :

- Le cadre doit décrire clairement les objectifs du gouvernement à l'égard du secteur de l'éducation postsecondaire de même que les IR appropriés et les objectifs qui devront être atteints à l'échelle du secteur.

- Le cadre doit présenter des indices de mesure du rendement de même que des objectifs à cet égard pour chacun des collèges et chacune des universités. Les ententes, qui seraient pluriannuelles pour favoriser la planification à long terme, devraient être établies après consultation entre le MFCU et les responsables des établissements. Les indices de mesure du rendement seraient peu nombreux, auraient une définition commune à l'échelle du secteur et seraient fondés sur des données fiables. Chaque établissement aurait des objectifs qui mettraient en évidence la mission et la vision qui lui sont propres et qui seraient le reflet de ce qui peut être réalisé dans le contexte actuel de l'enseignement postsecondaire.

- S'il y a lieu, la somme des objectifs de chacun des établissements doit être conforme à l'ensemble des objectifs du gouvernement.

- Le cadre doit présenter un indicateur de rendement à postériori ayant trait aux objectifs de l'ensemble du système et à ceux de chacun des établissements. Les renseignements portant sur l'atteinte des objectifs de rendement peuvent être de nature quantitative, mais l'évaluation doit être davantage qualitative.

- Le cadre doit être établi de façon à appuyer les décisions expéditives prises par les établissements et le gouvernement pour atteindre les objectifs. Cela dit, le cadre doit préciser à qui incombe la responsabilité d'entreprendre les prochaines étapes, le cas échéant, et décrire la marche à suivre. Le lien qui unit le rendement et le financement ou la réglementation doit être clair et prévisible. De plus, le cadre doit faire état des engagements obligatoires pris par le gouvernement et par les établissements.

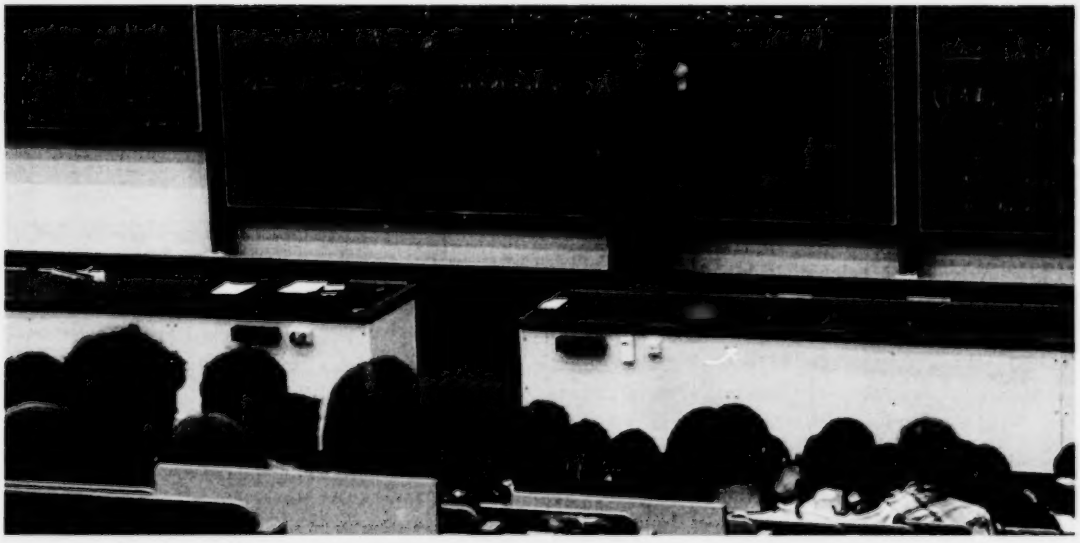
Cette façon de faire s'inspire de la méthode décrite dans le présent rapport : on décrit les objectifs généraux du gouvernement; on cerne les indicateurs de rendement potentiels pour chacun des objectifs et on indique l'endroit où l'on peut obtenir les données nécessaires et le type de renseignements que l'on devra obtenir; on souligne l'importance de normaliser les indicateurs de rendement afin que des variations systématiques soient observées au chapitre des caractéristiques de la population étudiante et des établissements et on décrit le rôle essentiel que jouent les établissements et les ordres de gouvernement dans l'atteinte de ces objectifs.

Priorités de recherche

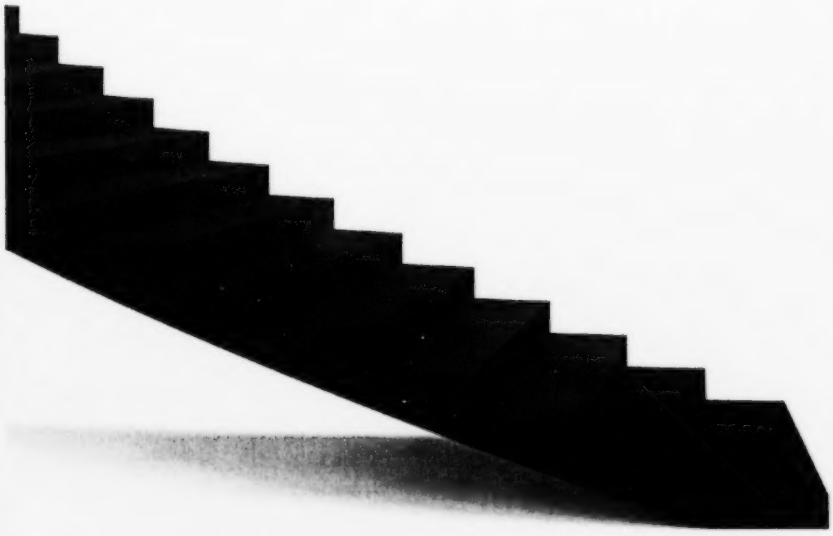
Les travaux de recherche réalisés révèlent qu'on en sait considérablement plus au sujet des difficultés du secteur de l'éducation postsecondaire que sur la façon de les régler. Les prochains travaux de recherche devront porter davantage sur les options stratégiques et sur l'analyse de leur efficacité relative.

Le plan de travail du COQES est en constante évolution afin de répondre aux questions laissées jusqu'ici en suspens. Voici quelques-uns des projets clés qui seront réalisés au cours des 18 prochains mois :

1. Extraire des données de sources existantes afin de présenter un aperçu empirique du taux de fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaires et du niveau de scolarité des étudiantes et des étudiants qui fréquentent ces établissements.
2. Acquérir une meilleure compréhension de deux types d'enseignement postsecondaire auxquels on ne prête pas beaucoup d'attention : l'éducation des adultes (éducation permanente) et la formation en apprentissage.
3. Effectuer l'estimation du taux de fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire des membres des groupes généralement sous représentés au moyen d'une enquête ou d'une autre technique.



4. Du point de vue de la province de l'Ontario, cerner et évaluer les obstacles à l'accès à l'éducation postsecondaire, en portant une attention particulière aux obstacles de nature non financière.
5. Subventionner les interventions réalisées dans les collèges et les universités dans le but de vérifier l'efficacité relative des politiques visant à éliminer les obstacles nuisant à la fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire et à la persévérance scolaire de leurs étudiantes et de leurs étudiants.
6. Mieux comprendre la façon dont les enquêtes sur la participation peuvent servir d'indicateurs des résultats en matière d'apprentissage obtenus dans les collèges et les universités.
7. Évaluer l'efficacité des processus d'assurance de la qualité utilisés par la province de l'Ontario.
8. Subventionner les interventions visant à évaluer des méthodes de remplacement au chapitre de l'enseignement et de l'apprentissage.
9. Trouver des façons de tirer parti des connaissances actuelles sur des pratiques efficaces en matière d'enseignement et d'apprentissage.
10. Évaluer l'efficacité des services offerts aux étudiantes et aux étudiants et cerner les pratiques prometteuses.
11. Évaluer la capacité du système d'éducation postsecondaire à répondre de façon appropriée aux besoins du marché du travail de la province.
12. Faire un bilan complet des différents cheminements suivis par les étudiantes et étudiants des établissements d'enseignement postsecondaire et expliquer les raisons pour lesquelles elles et ils décident de changer de programme d'études, d'établissement d'enseignement ou de secteur.
13. Réaliser une analyse préliminaire des propositions présentées dans le but de résoudre le problème lié à la capacité que connaît la région du grand Toronto.
14. Établir un cadre de responsabilisation pluriannuel pour le secteur de l'éducation postsecondaire de l'Ontario.
15. Analyser en détail les IR qui pourraient être intégrés dans un cadre de responsabilisation pluriannuel.
16. Mieux comprendre les effets qu'ont les droits de scolarité et l'aide financière accordée aux étudiantes et aux étudiants sur le taux de fréquentation des établissements, particulièrement en ce qui concerne les programmes de formation professionnelle et la Garantie d'accès aux études.



Avant-propos

Voici la deuxième publication annuelle du *Rapport d'étude et programme de recherche* du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). Le premier rapport, publié en juillet 2007, interprétait le mandat du COQES en répondant aux trois questions cadres suivantes :

- Quels résultats les Ontariennes et les Ontariens devraient-ils attendre du secteur d'éducation postsecondaire de la province?
- Dans quelle mesure le secteur répond-il à ces attentes?
- Dans les domaines où les résultats sont inférieurs aux attentes, comment peut-on améliorer le rendement du secteur?

Le Rapport d'étude et programme de recherche de 2007 a reconnu qu'il existe un large consensus sur les attentes du secteur de l'éducation postsecondaire, soit :

- Le système doit être accessible à toutes les étudiantes et à tous les étudiants qualifiés et désireux de faire des études.
- Il doit leur permettre de bénéficier d'un apprentissage de qualité.
- Il doit rendre des comptes.
- Les établissements d'éducation postsecondaire doivent travailler de concert.

Pour la première étape de l'évaluation du rendement du secteur, l'équipe du *Rapport d'étude et programme de recherche* de 2007 a passé en revue les connaissances acquises sur le secteur et ce qu'elle devait apprendre sur ces quatre thèmes. À partir de ces renseignements, elle a pu établir l'ordre de priorité des recherches ainsi que le plan de travail de 2007–2008 à 2009–2010.

La deuxième publication du *Rapport d'étude et programme de recherche* s'est inspirée du rapport de 2007 de nombreuses façons.

1. Elle a permis d'étendre et de perfectionner les attentes générales du secteur :

   - Elle a permis de parler non seulement de l'inscription à des programmes d'éducation postsecondaire, mais aussi d'un deuxième objectif général, c'est-à-dire que la province doit être en mesure de répondre à ses besoins futurs en matière de capital humain. En clair, l'accent est mis sur l'effectif et les personnes qui composent cet effectif. Grâce à ce nouvel objectif, les membres de l'équipe pourront se concentrer sur la fréquentation totale des établissements d'éducation postsecondaire ainsi que sur la façon dont ces occasions sont réparties dans la population.

   - Elle a permis de préciser les attentes tout en respectant la qualité de l'éducation. L'objectif selon lequel les étudiantes et étudiants des collèges, des universités et des programmes d'apprentissage doivent avoir accès à des expériences d'apprentissage de grande qualité a été élargi de deux façons : 1) les nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants doivent être en mesure de terminer leur programme dans un laps de temps raisonnable; 2) les programmes offerts doivent répondre de façon adéquate aux besoins du marché du travail.

   - Il y a trois niveaux d'obligation de rendre des comptes. La première obligation est celle des établissements envers leurs intervenants internes. La deuxième est celle du secteur en général envers la population, en particulier les futures étudiantes et futurs étudiants. La troisième est celle des collèges et des universités envers le gouvernement de l'Ontario, ce dernier étant représenté par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU).

2. Elle utilise une approche explicite en quatre étapes pour évaluer le rendement du secteur par rapport aux attentes. La première étape consiste à traduire les attentes générales en des paramètres et des objectifs précis. Ces paramètres et objectifs sont quantitatifs lorsqu'ils sont possibles et appropriés, ou encore qualitatifs. La deuxième étape consiste à évaluer le rendement par rapport aux objectifs. C'est-à-dire que l'on doit déterminer le rendement de la province et comprendre le plus possible les facteurs qui sont à la base de ce rendement. La troisième étape, utilisée lorsque le rendement ne répond pas aux attentes, consiste à déterminer et à explorer les options stratégiques. La dernière étape, utilisée au besoin, consiste à faire des recommandations stratégiques.

3. Elle examine en profondeur les connaissances actuelles sur les facteurs déterminants du rendement de l'éducation postsecondaire et repère les lacunes importantes de notre compréhension. Ces lacunes sont ensuite liées aux priorités de recherche actuelles et éventuelles.

4. Elle porte une attention particulière aux facteurs liés à l'offre et aux problèmes de conception du système en évaluant le rendement, en explorant les options stratégiques et en élaborant des recommandations stratégiques. Les attentes du secteur de l'éducation postsecondaire seront respectées seulement si les collèges et les universités sont capables d'y répondre et qu'ils sont motivés à le faire de manière efficace et efficiente. Le quatrième thème du *Rapport d'étude et programme de recherche* de 2007, la collaboration interinstitutionnelle, fait partie de la discussion plus générale sur les considérations en matière de conception du système.

5. La deuxième publication du *Rapport d'étude et programme de recherche* est divisée de la façon suivante : le chapitre 1 concerne la fréquentation globale des programmes d'éducation postsecondaire et le niveau de scolarité et le chapitre 2 examine les problèmes liés à l'accessibilité. Le chapitre 3 porte sur la qualité de l'éducation. Le chapitre 4 traite de l'offre, et en particulier, des problèmes liés à la conception du système. Le chapitre 5 porte sur l'obligation de rendre des comptes. Enfin, le chapitre 6 présente une brève conclusion.

un

Chapitre 1 : Fréquentation et niveau de scolarité

L'éducation postsecondaire en Ontario a comme premier objectif général d'atteindre, pour la province, un niveau approprié de scolarité pour répondre aux besoins actuels et éventuels en capital humain. On entend souvent parler de cet objectif au cours des discussions sur la façon de maintenir et d'améliorer la compétitivité de la province dans une économie mondiale qui change rapidement, mais cet objectif reflète aussi la reconnaissance de l'association positive entre l'éducation d'une part et la cohésion sociale et le mieux-être personnel d'autre part. Pour soutenir cet objectif, le plan *Vers des résultats supérieurs* (gouvernement de l'Ontario, 2005) propose des plans visant à améliorer de façon importante l'effectif dans les collèges et les universités, notamment en enseignement de deuxième et de troisième cycle, et à augmenter le nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits à un programme d'apprentissage.

Le présent chapitre porte sur les besoins de l'Ontario en capital humain. En particulier, la population ontarienne peut-elle avoir bon espoir que le système d'éducation postsecondaire répondra aux besoins éventuels de la province en matière de main-d'œuvre qualifiée et instruite? Le chapitre portera d'abord sur le défi auquel est confrontée la province en la matière, puis sur le niveau actuel de scolarité et enfin sur les perspectives d'avenir.

1.1 Le défi

Au cours des dernières années, on s'est de plus en plus penché sur le rôle que joue l'éducation postsecondaire dans l'amélioration de la croissance et de la prospérité économique ainsi que dans la promotion des objectifs élargis de la société civile. Le consensus est clair : l'éducation et la formation sont essentielles à l'atteinte de ces deux objectifs.

La base du lien entre l'éducation et la croissance économique au Canada vient des expériences passées et des prévisions actuelles. Le tableau 1.1 montre qu'entre 1999 et 2007, le nombre d'emplois pourvus par des personnes détenant un grade universitaire a plus que doublé, passant

de 1,9 million à près de 4 millions. Le nombre d'emplois pourvus par des personnes détenant un certificat ou un diplôme d'études postsecondaires a bondi de 71 % au cours de la même période, ce qui représente la plus importante augmentation en chiffres absolus. On a également noté une légère augmentation du nombre de personnes ayant terminé leur éducation postsecondaire (9 %) et du nombre de diplômés du secondaire (15 %). En comparaison, le nombre d'emplois occupés par des personnes n'ayant pas terminé leurs études secondaires a diminué de plus de 1,3 million.

Tableau 1.1

Niveaux d'emploi en fonction du niveau de scolarité le plus élevé atteint, 1990 et 2007 (en milliers d'emploi)

Niveau de scolarité	1990	2007	Variation	Variation en pourcentage
0 à 8 ans d'éducation	964,9	431,3	-533,6	-55,3
Quelques années au secondaire	2528,1	1748,2	-779,9	-30,8
Diplôme d'études secondaires	2978,2	3432,1	453,9	15,2
Quelques années d'études postsecondaires	1272,7	1386,9	117,2	9,2
Certificat ou diplôme d'études postsecondaires	3447,9	5907,0	2459,1	71,3
Diplôme universitaire	1894,6	3961,0	2066,4	109,1

Source : Statistique Canada, Enquête sur la population active, tableau 282-0004

Selon les prévisions des besoins éventuels en main-d'œuvre, l'Ontario aura besoin d'un plus grand nombre de diplômés des études postsecondaires. Selon un rapport de Ressources humaines et Développement social Canada (RHDSC), plus des deux tiers des nouveaux emplois entre 2005 et 2015 exigeront un diplôme d'éducation postsecondaire (Lapointe, Dunn, Tremblay-Côté, Bergeron et Ignaczak, 2006, p. 41). En particulier, RHDSC prévoit une augmentation de 1,6 % par année du nombre d'emplois qui exigeront un diplôme universitaire et une augmentation de 1,1 % par année du nombre d'emplois qui exigeront des crédits de niveau collégial. En comparaison, le nombre d'emplois qui exigent un diplôme d'études secondaires augmentera de 0,9 % par année, et les emplois n'exigeant qu'une formation en milieu de travail augmenteront de seulement 0,6 % par année.[1]

Un récent rapport du Conference Board du Canada porte sur les exigences éventuelles en matière de main-d'œuvre en Ontario. Le rapport prévoit une pénurie probable de main-d'œuvre de 190 000 travailleurs en 2020, chiffre qui augmenterait à 364 000 d'ici 2025 et à 564 000 d'ici 2030 (Conference Board du Canada, 2007, p. 10). Les auteurs du rapport indiquent qu'on devra tenir compte de cette pénurie générale et croissante en augmentant de façon générale le niveau actuel de scolarité de la population, particulièrement celui des groupes traditionnellement sous-représentés, et en augmentant les taux de participation de la main-d'œuvre.

Le Groupe d'étude sur la compétitivité, la productivité et les progrès économiques et son unité de recherche, l'Institute for Competitiveness and Prosperity, mesurent et surveillent la compétitivité en Ontario par rapport à celle des autres provinces et des états des États-Unis. Un des thèmes récurrents dans leur recherche et leurs rapports présentés à la population est la nécessité pour

1 Voir aussi le document d'information sur le budget de l'Ontario (ministère des Finances, 2008) du Conseil canadien sur l'apprentissage (2006, p. 3).

la province d'investir davantage dans l'éducation postsecondaire (Institute for Competitiveness and Prosperity, 2008).

Les estimations pour le Canada sont du même ordre que celles des autres pays. Aux États Unis, par exemple, les chercheurs estiment que de 70 % à 90 % des emplois créés exigeront une formation postsecondaire (Gladieux et Swail, 1999).

Les facteurs se rapportant au marché du travail ne sont pas les seules raisons qui amènent les experts à mettre l'accent sur l'importance d'atteindre un niveau d'éducation postsecondaire. En effet, on compte également d'importants avantages sociaux. Par exemple, on associe souvent l'éducation à une meilleure santé et à un meilleur mieux-être personnel, à des taux de criminalité plus faibles, à des taux plus élevés de donation aux œuvres caritatives, à un plus grand engagement civique et à une plus grande tolérance envers les autres groupes et cultures (Riddell, 2007).

L'importance que le gouvernement de l'Ontario attache à l'atteinte d'un niveau d'éducation postsecondaire dans son plan *Vers des résultats supérieurs* et ses initiatives stratégiques connexes est évidemment bien fondée. La province aspire légitimement à maintenir et à améliorer sa situation économique au sein la dynamique mondiale et à offrir à ses citoyens les avantages non économiques de l'éducation. Toutefois, pour atteindre ces objectifs, les besoins en capital humain doivent être comblés. On peut étudier toute la question de ce défi en répondant à une question en deux volets :

- À quel point la province est-elle actuellement bien positionnée en ce qui concerne ses réserves en capital humain?
- Les réserves changeront-elles pour atteindre un taux suffisant pour répondre aux besoins éventuels prévus?

1.2 Niveau actuel de scolarité

Une des façons traditionnelles d'évaluer les réserves en capital humain est de déterminer la proportion de la population totale détenant des titres scolaires de niveau postsecondaire. Pour une mesure plus précise qui tient compte des besoins en main-d'œuvre, on peut mesurer la proportion de la population en âge de travailler ayant un emploi ainsi que des titres scolaires de niveau postsecondaire. Il n'y a aucun âge minimal pour effectuer ce calcul, mais on utilise souvent 25 ans comme jalon. Dans le même ordre d'idées, il n'y a pas d'âge maximal précis de la retraite obligatoire, bien que 64 ans soit souvent l'âge utilisé comme point de repère.

Le tableau 1.2 présente, en pourcentage, le niveau d'éducation le plus élevé atteint par la population âgée de 25 à 64 ans, dans l'ensemble du Canada et pour chacune des provinces et chacun des territoires en 2006. Les données ont été tirées du recensement de 2006.

L'Ontario arrive au premier rang des provinces et des territoires quant au pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans détenant un certificat, un diplôme ou un grade de premier cycle universitaire ou supérieur, avec un total de 26 %, comparativement à 24,1 % pour la Colombie-Britannique, qui arrive au deuxième rang. L'Ontario arrive au cinquième rang derrière la Colombie-Britannique, le Québec, le Manitoba et la Saskatchewan pour ce qui est du pourcentage de la population en âge de travailler détenant un certificat ou un diplôme universitaire de niveau

inférieur au diplôme de premier cycle. En combinant les catégories de diplômes universitaires, l'Ontario arrive au premier rang (30,7 %) de la proportion de la population détenant une certification universitaire, suivi de près par la Colombie-Britannique (30,2 %).

L'Ontario se situe dans la moyenne en ce qui a trait au pourcentage de la population qui affirme détenir un certificat ou un diplôme collégial ou non universitaire comme plus haut niveau de scolarité atteint. L'Île-du-Prince-Édouard et le Yukon se situent au sommet du classement avec 24,3 %, suivis des Territoires du Nord-Ouest avec 23,7 %, de Terre-Neuve-et-Labrador avec 22,2 % et de l'Ontario et de la Nouvelle-Écosse avec 22 %.

La principale différence se situe dans les certificats ou diplômes d'apprentissage ou de métier, où seulement 8,8 % de la population de l'Ontario âgée de 25 à 64 ans signalent qu'il s'agit de leur niveau de scolarité le plus élevé, comparativement au reste du Canada, où cette proportion s'élève à 12,4 %. L'Ontario arrive au dernier rang des 13 provinces et territoires dans cette catégorie. Le Québec est en tête, avec 18,1 %, suivi de Terre-Neuve-et-Labrador avec 14,8 %.

Tableau 1.2

Niveau de scolarité le plus élevé atteint par la population âgée entre 25 et 64 ans, au Canada et dans les provinces et territoires, 2006 (pourcentage)

	Aucun certificat, diplôme ou grade	Certificat d'études secondaires ou équivalent	Certificat ou diplôme d'apprentissage ou de métier	Certificat ou diplôme d'études collégiales, de cégep ou d'un autre établissement non universitaire	Certificat ou diplôme universitaire de niveau inférieur au diplôme de premier cycle	Certificat ou diplôme universitaire de premier cycle ou supérieur
Canada	15,4	23,9	12,4	20,3	5,0	22,9
T.-N.-L.	25,7	19,6	14,8	22,2	3,8	14,0
Î.-P.-É.	18,7	23,7	11,8	24,3	4,0	17,5
N.-É.	18,6	20,9	13,9	22,0	4,4	20,2
N.-B.	21,0	25,8	12,4	21,3	3,5	16,1
Qc	17,1	21,1	18,1	17,5	5,4	20,8
Ont.	13,6	25,0	8,8	22,0	4,7	26,0
Man.	20,4	25,4	11,3	18,7	4,8	19,4
Sask.	19,4	26,7	13,7	18,5	4,8	17,1
Alb.	15,4	24,1	12,4	21,5	4,6	22,0
C.-B.	12,4	25,9	12,0	19,6	6,1	24,1
Yn	15,3	21,2	13,1	24,3	3,8	22,2
T.N.-O.	23,0	18,5	11,5	23,7	3,2	20,0
Nt	46,0	10,3	9,3	19,3	2,3	12,8

Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2006, n° au catalogue : 97-560-XWE2006002

À première vue, l'Ontario a une bonne position par rapport au reste du Canada pour le niveau actuel de scolarité, mais où se situe-t-il en comparaison aux autres économies avancées? Malheureusement, on ne peut répondre facilement à cette question. Les données de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) sur le niveau de scolarité montrent que le Canada est en tête pour la proportion de la population âgée de 25 à 64 ans possédant un titre de compétences collégial ou universitaire. Pas moins de 46 % des Canadiennes et des Canadiens faisaient partie de cette catégorie en 2006, devançant de loin le Japon, qui occupe la deuxième place avec 40 % et les États-Unis, qui arrivent au troisième rang avec 39 % (OCDE, 2007, p. 38). En tenant compte de la position de l'Ontario au sein du pays, la province pourrait bien être l'un des chefs de file à l'échelle internationale en matière de niveau de scolarité.

Toutefois, le rang qu'occupe le Canada (et donc l'Ontario) dans le monde varie selon le type de titre de compétences obtenu. Les données de l'OCDE montrent que le Canada arrive au sixième rang, à égalité avec l'Australie et la Corée, au chapitre de la population âgée de 25 à 64 ans détenant un grade universitaire (Statistique Canada, 2008, p. 11). La Norvège et les États-Unis sont en tête de ce groupe, avec 30 %, suivis des Pays-Bas, avec 28 %. Le pourcentage de l'Ontario (26 %) (Statistique Canada, 2008, p. 28) apparaissant au tableau 1.2 place la province en quatrième place, à égalité avec le Danemark et l'Islande. Un grade universitaire est un titre de compétences similaire dans la plupart des pays du monde; ces chiffres indiquent donc de façon fiable la position de l'Ontario par rapport aux autres pays.

La position apparente de chef de file du Canada quant au niveau de scolarité vient de la proportion de la population qui a signalé détenir un titre de compétences non universitaire. En effet, ces données de l'OCDE montrent qu'au Canada, environ trois fois plus de personnes détiennent un diplôme ou un certificat d'études postsecondaires qui n'est pas de niveau universitaire que dans les autres pays de l'OCDE (Association des universités et collèges du Canada [AUCC], 2007, p. 22). L'écart apparent entre le Canada et les autres pays quant au niveau de scolarité collégial est assez important pour que les observateurs se soient questionnés sur la comparabilité des données sous-jacentes. L'explication la plus plausible de cet écart est que les données canadiennes ne permettent pas de faire une distinction claire entre l'enseignement postsecondaire non tertiaire et l'éducation tertiaire de type B (c.-à-d. l'éducation collégiale). Pour cette raison, les données canadiennes envoyées à l'OCDE concernant l'éducation tertiaire de type B sont probablement trop élevées (Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2007, p. 113).

Statistique Canada tente de rendre les données canadiennes plus comparables, et en attendant que ce projet soit terminé, on ne devrait pas tirer de conclusions sur la position de l'Ontario quant au niveau de scolarité postsecondaire non universitaire.

1.3 La contribution de l'immigration

Avant d'examiner les perspectives d'avenir, attardons-nous brièvement à la base du profil de l'éducation postsecondaire en Ontario. La province doit sans aucun doute son dossier reluisant aux réussites de son propre secteur d'éducation postsecondaire, mais ce succès ne s'est pas forgé uniquement grâce aux citoyennes et aux citoyens de la province. En effet, sa position enviable découle en partie du fait que l'Ontario qui a toujours été une destination de choix pour les migrants provinciaux et les immigrants internationaux. Depuis le milieu des années 1960, le système d'immigration du Canada a délibérément ciblé les personnes

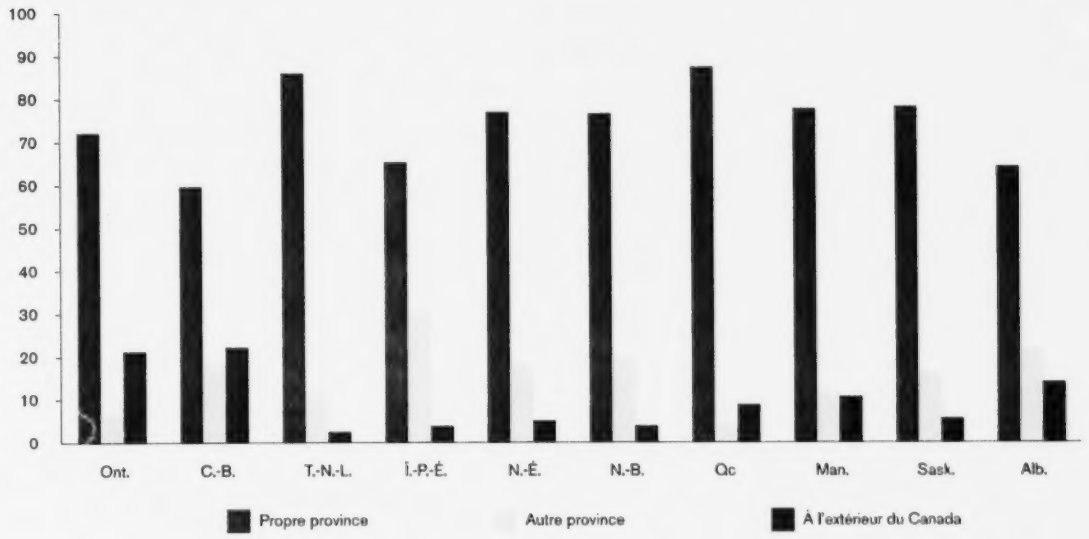
qui possèdent des titres de compétences postsecondaires, et une proportion importante de ces nouveaux arrivants a choisi l'Ontario comme terre d'accueil. De plus, parmi les migrants interprovinciaux, on compte un très grand nombre de personnes qui possèdent une certaine éducation ou formation.

Le diagramme 1.1 présente la province où ont étudié les personnes âgées de 25 à 64 ans qui possédaient un certificat ou un diplôme d'études postsecondaires en 2006. Sans surprise, on constate que la plupart des gens ont étudié dans leur province de résidence. Toutefois, on constate un écart important entre les provinces pour ce qui est de la proportion de la population qui a fait ses études dans une autre province ou à l'extérieur du Canada. L'Ontario arrive au septième rang pour ce qui est de la proportion des personnes qui ont obtenu un titre de compétences de niveau postsecondaire dans la province. À l'exception du Québec, l'Ontario est la province qui compte la plus petite proportion de personnes qui ont obtenu leur diplôme ou leur certificat dans une autre province. Par contre, ce qui différencie le plus la province est la proportion relativement importante de personnes qui ont obtenu leur titre de compétences à l'extérieur du Canada, soit plus de 21 %. Seule la Colombie-Britannique a une proportion plus élevée dans cette catégorie, et la différence entre ces deux provinces et les autres est très marquée. Cette catégorie comprend les Ontariennes et les Ontariens ainsi que les autres Canadiennes et Canadiens qui ont étudié à l'étranger et qui se sont par la suite installés en Ontario, mais elle reflète principalement les mouvements d'immigration.

Le tableau 1.3 montre le niveau de scolarité le plus élevé atteint par la population de l'Ontario âgée de 25 à 64 ans selon le statut d'immigrant. Les immigrants sont beaucoup plus enclins que les autres personnes à posséder un grade ou un certificat universitaire de premier cycle ou supérieur (31 % pour les immigrants contre 23 % pour les non-immigrants). Cette différence est semblable pour la population qui possède un certificat ou un diplôme universitaire de niveau inférieur au diplôme de premier cycle, puisque la proportion d'immigrants possédant ce type de titre de compétences est plus de deux fois supérieure à celle des non-immigrants. La tendance se renverse pour les personnes qui possèdent un certificat ou un diplôme collégial ou non universitaire et pour celles qui ont un certificat ou un diplôme d'apprentissage ou de métier. Le profil des résidents non permanents est encore plus marqué; il reflète l'attrait que représentent les universités de l'Ontario, en particulier pour les étudiants étrangers.

Diagramme 1.1

Population âgée de 25 à 64 ans détenant un titre de compétences de niveau postsecondaire, par province, 2006 (pourcentage)



Source : Statisticque Canada, Recensement de la population de 2006, tableau 97-560-XWE2006024

Tableau 1.3

Niveau de scolarité le plus élevé atteint par la population de l'Ontario âgée de 25 à 64 ans selon le statut d'immigrant, 2006 (pourcentage)

Niveau de scolarité	Total	Non-immigrants	Immigrants
Aucun certificat, diplôme ou grade	13,6	13,3	14,1
Certificat d'études secondaires ou équivalent	25,0	26,8	21,7
Certificat ou diplôme d'apprentissage ou de métier	8,8	9,1	8,2
Certificat ou diplôme d'études collégiales, de cégep ou d'un autre établissement non universitaire	22,0	24,6	17,4
Certificat ou diplôme universitaire de niveau inférieur au diplôme de premier cycle	4,7	3,3	7,2
Certificat, diplôme ou grade universitaire	26,0	23,0	31,4

Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2006, n° au catalogue : 97-562-XCB2006011

Le diagramme 1.1 et le tableau 1.3 nous rappellent que la migration et l'immigration sont des aspects importants du milieu stratégique de l'éducation postsecondaire en Ontario. En effet, ces aspects vont au-delà de la contribution des immigrants aux réserves de capital humain de l'Ontario. Un récent rapport de Statistique Canada (Abada, Hou et Ram, 2008) montre que les enfants d'origine canadienne et dont au moins un des parents est un immigrant et les enfants nés dans un autre pays et qui sont arrivés au Canada avant l'âge de 13 ans ont un taux beaucoup plus élevé d'obtention de diplôme universitaire que les enfants nés de parents canadiens. Les taux varient grandement entre les divers groupes d'immigrants, mais aucun ne se situe en deçà du groupe des enfants nés de parents canadiens.

1.4 Niveau de scolarité futur

Jusqu'à maintenant, la discussion a principalement porté sur la situation actuelle et passée du niveau de scolarité postsecondaire des Ontariennes et des Ontariens et des personnes venues d'autres provinces et pays. La question que l'on doit se poser sur les perspectives passées est si l'Ontario sera en mesure de maintenir sa position enviable en augmentant ses réserves de capital humain à un taux suffisant élevé pour répondre aux besoins à venir.

Mais que peut-on considérer comme un objectif raisonnable quant au niveau de scolarité postsecondaire pour l'Ontario pour au moins la prochaine décennie? Parmi les critères évidents à prendre en considération, on doit s'assurer que la province est en mesure de répondre à ses besoins futurs en matière de main-d'œuvre. En tenant compte des prévisions de RHDSC rapportées plus haut, l'Ontario pourrait se fixer comme objectif raisonnable de s'assurer que 70 % de la nouvelle main-d'œuvre possède un titre de compétences de niveau postsecondaire. Comme deuxième critère connexe, l'Ontario devrait s'assurer que ses réserves de capital humain demeurent parmi les plus élevées de la province et se comparent de façon favorable à celles des autres économies avancées.

Le capital humain de l'avenir en Ontario viendra de trois sources : 1) les Ontariennes et Ontariens nouvellement entrés sur le marché du travail; 2) les migrants interprovinciaux et les immigrants internationaux; 3) le recyclage (éducation permanente) des personnes qui sont déjà sur le marché du travail.

1.4.1 Nouveaux arrivants sur le marché du travail

La plus grande partie des réserves en capital humain de la province s'avérera les Ontariennes et les Ontariens qui entrent sur le marché du travail pour la première fois. Aucune tranche d'âge précise ne détermine ce groupe, mais le groupe des 20–24 ans est souvent utilisé. Il s'agit d'un choix évident par rapport au groupe des 25–64 ans sur lequel portait la section précédente.

Il s'avère utile de diviser ce groupe en deux : ceux qui possèdent déjà un titre de compétences de niveau postsecondaire et ceux qui sont encore en train de l'obtenir. Il se peut que ces deux groupes se chevauchent, par exemple lorsqu'une personne ayant déjà un titre de compétences retourne aux études.

Titres de compétences de niveau postsecondaire obtenus

Le tableau 1.4 montre le niveau le plus élevé de certificat, de diplôme ou de grade obtenu par les 20–24 ans en 2006 pour le Canada et les provinces. C'est sans surprise, en raison de la tranche d'âge étudiée, qu'une importante proportion de ce groupe (presque la moitié) signale que le certificat d'études secondaires ou l'équivalent est leur plus haut niveau de scolarité atteint. Un peu plus de 18 % des Ontariennes et des Ontariens de ce groupe d'âge ont signalé déjà posséder un titre de compétences de niveau collégial, ce qui reflète la durée relativement courte de ces programmes. Près de 15 % des personnes ont rapporté détenir un certificat ou un grade universitaire de premier cycle ou supérieur, tandis que près de 4 % ont obtenu un titre de compétences de premier cycle universitaire. Un peu moins de 4 % des personnes ont signalé détenir une certification en apprentissage, ce qui n'est pas surprenant en raison du temps qu'il faut habituellement pour terminer ces programmes. Au total, plus de 40 % des Ontariennes et des Ontariens âgés entre 20 et 24 ans en 2006 possédaient déjà une forme d'éducation ou de formation postsecondaire.

Tableau 1.4

Niveau de scolarité le plus élevé atteint par la population âgée de 20 à 24 ans au Canada et dans les provinces et territoires, 2006 (pourcentage)

	Aucun certificat, diplôme ou grade	Certificat d'études secondaires ou équivalent	Certificat ou diplôme d'apprentissage ou de métier	Certificat ou diplôme d'études collégiales, de cégep ou d'un autre établissement non universitaire	Certificat ou diplôme universitaire de niveau inférieur au diplôme de premier cycle	Certificat ou diplôme universitaire de premier cycle ou supérieur
Canada	13,8	42,9	7,3	19,3	3,8	12,9
T.-N.-L.	17,1	47,0	6,5	14,3	3,1	12,0
Î.-P.-É.	10,8	48,1	5,6	16,2	3,7	15,5
N.-É.	12,9	45,8	5,9	13,8	3,9	17,7
N.-B.	12,5	48,9	6,3	17,0	2,6	12,7
Qc	15,2	25,7	14,8	29,5	3,8	11,0
Ont.	11,6	48,0	3,8	18,2	3,8	14,6
Man.	21,5	48,0	5,0	11,7	2,5	11,2
Sask.	18,3	49,3	7,3	12,7	2,6	9,8
Alb.	17,4	45,9	7,2	15,3	3,1	11,2
C.-B.	10,5	50,4	6,4	14,4	5,5	12,8
Yn	17,9	50,1	6,7	13,6	3,2	8,5
T.N.-O.	34,8	35,3	5,1	14,9	2,9	6,9
Nt	65,2	21,3	3,7	7,6	0,4	1,8

Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2006, n° au catalogue : 97-560-XCB2006007

Le tableau 1.4 indique que l'Ontario s'en tire relativement bien par rapport aux autres provinces. Elle se situe au troisième rang pour le pourcentage de population âgée de 20 à 24 ans qui détient un certificat ou un grade de premier cycle universitaire ou supérieur, juste derrière la Nouvelle-Écosse et l'Île-du-Prince-Édouard. Elle est en troisième place, à égalité avec deux autres provinces, pour ce qui est des personnes ayant obtenu un certificat universitaire de niveau inférieur au diplôme de premier cycle, derrière la Colombie-Britannique et la Nouvelle Écosse. En excluant le Québec, qui possède un système unique de cégep, l'Ontario arrive en tête du pays pour ce qui est de la proportion des personnes âgées de 20 à 24 ans qui détiennent un titre de compétences de niveau collégial. La différence la plus importante, encore une fois, concerne l'apprentissage, puisque l'Ontario arrive à l'avant-dernier rang des provinces et des territoires pour ce type de programme.

Tableau 1.5

Taux de fréquentation des universités et des collèges par la population âgée de 20 à 24 ans, pour le Canada et les provinces et territoires, 2006 (pourcentage)

	Collège	Université	Total
Canada	11	25	36
T.-N.-L.	10	28	38
Î.-P-É.	9	24	33
N.-É.	8	28	36
N.-B.	7	27	34
Qc	11	25	36
Ont.	13	28	41
Man.	7	25	32
Sask.	5	22	27
Alb.	11	17	28
C.-B.	12	21	33
Yn	S.O.	S.O.	S.O.
T.N.-O.	S.O.	S.O.	S.O.
Nt	S.O.	S.O.	S.O.

Source : Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation, Canada, 2007 Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation, n° au catalogue : 81-582-XIF, Ottawa.

Titre de compétences de niveau postsecondaire en cours

Bien sûr, de nombreuses personnes dans ce groupe sont encore aux études. Le tableau 1.5 montre le taux de fréquentation des collèges et des universités en 2006 pour les personnes âgées de 20 à 24 ans au Canada et dans les provinces. Le taux de fréquentation dans chaque province est calculé en divisant le nombre d'étudiantes et d'étudiants âgés de 20 à 24 ans fréquentant une université ou un collège par le nombre total de personnes de 20 à 24 ans que compte la province.[2]

Le tableau 1.5 indique que l'Ontario partage la tête du classement avec Terre-Neuve-et-Labrador et la Nouvelle-Écosse en ce qui concerne les taux de fréquentation des universités, même si la différence entre les sept premières provinces du classement est très mince. Les trois provinces situées le plus à l'ouest sont des cas particuliers, puisqu'elles ont des taux de fréquentation relativement faibles qui s'expliquent en partie par des perspectives d'emplois très bien rémunérés dans des économies en pleine effervescence. Pour ce qui est de la fréquentation des collèges, l'Ontario arrive au premier rang, suivi de près par la Colombie-Britannique, l'Alberta et le Québec.

2 Le numérateur comprend les étudiants venant d'une autre province et les étudiants étrangers. Les taux de participation seront donc gonflés pour les provinces qui reçoivent un grand nombre d'étudiants étrangers aux études postsecondaires et plus faibles pour celles où les étudiants vont étudier dans une autre province.

Les données des tableaux 1.4 et 1.5 ne sont pas strictement comparables, mais en les combinant, on découvre que 75 % des Ontariennes et des Ontariens âgés de 20 à 24 ans possèdent déjà un titre de compétences de niveau postsecondaire ou sont en train d'en obtenir un. Il faut toutefois tenir compte de trois facteurs dans le cadre de cette conclusion. Premièrement, on peut croire qu'un certain nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits au collège ou à l'université ne termineront pas leur programme, ce qui signifie que les réserves potentielles en capital humain n'atteindront pas 75 % comme l'indiquent les chiffres.[3] Deuxièmement, certaines personnes ont probablement été comptées deux fois, puisque certains possèdent déjà un titre de compétences de niveau postsecondaire, mais sont encore inscrits à un programme collégial ou universitaire. Troisièmement, il est important d'examiner la catégorie «Certificat ou diplôme d'études collégiales, de cégep ou d'un autre établissement non universitaire» afin de mieux comprendre la composition du capital humain.[4]

Il n'existe pas de données publiques sur les inscriptions à des programmes d'apprentissage ou sur les personnes suivant un apprentissage selon leur âge, et on ne peut donc pas présenter les taux de fréquentation pour cette catégorie d'études postsecondaires.

1.4.2 Immigration

La deuxième source de capital humain futur est le nombre prévu d'arrivants des autres provinces et pays. Nous avons vu précédemment que plus du quart des réserves en capital humain de l'Ontario en 2006 s'avérait des personnes ayant étudié dans d'autres provinces ou pays. La contribution future de ces personnes dépend de deux facteurs : la taille des mouvements migratoires nets et les profils d'éducation de ces immigrants.

L'Ontario reçoit toujours la majeure partie des immigrants au Canada (ministère des Finances de l'Ontario, 2007). En effet, plus de 125 000 immigrants se sont installés dans la province en 2006, et la province prévoit en recevoir environ 135 000 par année au cours des prochaines années. L'Ontario a aussi la réputation d'attirer les migrants d'autres provinces. Leur nombre a diminué au cours des dernières années, mais le gouvernement provincial s'attend encore à une migration annuelle de 5 000 personnes venant des autres provinces à partir de 2009.

Nous avons vu au tableau 1.3 que le taux d'obtention d'un titre de compétences universitaire est beaucoup plus élevé chez les immigrants que chez les autres personnes, bien que la situation soit renversée pour ce qui est des titres de compétences de niveau collégial et des apprentissages. Grâce au système de points, on croit que les immigrants continueront de venir au Canada et qu'ils possèderont des ensembles de compétences, augmentant ainsi les réserves futures en capital humain à un taux presque égal à celui des jeunes diplômés de l'éducation postsecondaire en Ontario.

Le véritable défi sera d'utiliser ces compétences à bon escient. Des recherches récentes indiquent que les immigrants ayant un diplôme universitaire ont moins de chances d'être employés que leurs homologues canadiens (Gilmore, 2008). C'est en effet le cas pour les immi-

3 Les personnes âgées de 25 à 34 ans en 2006 auront, dans une large proportion, officiellement terminé leurs études postsecondaires. La proportion de ce groupe ayant obtenu un titre de compétences de niveau postsecondaire était de 67,5 %. En raison des taux de participation croissants, le nombre prévu pour le groupe âgé de 20 à 24 ans lorsqu'il atteindra la tranche d'âge des 25–34 ans sera certainement plus élevé.

4 Lors du recensement de 2006, on a par exemple demandé aux citoyens la durée de leurs programmes d'études, mais ces données ne sont pas encore accessibles.

grants fraîchement arrivés, bien que les résultats varient selon leur pays d'origine. En raison de la proportion relativement importante de réserves en capital humain de l'Ontario qui fait partie de cette catégorie, il s'agit d'un problème stratégique important pour la province. Les collèges et universités de l'Ontario peuvent jouer un rôle important pour répondre aux besoins de formation continue et de perfectionnement professionnel.

1.4.3 Éducation permanente

On peut aussi augmenter les réserves de capital humain de la province grâce aux titres de compétences de niveau postsecondaire que les travailleurs qui sont déjà sur le marché du travail obtiennent. Ces contributions peuvent provenir de travailleurs qui obtiennent leur premier titre de compétences de niveau postsecondaires ou encore de ceux qui désirent obtenir un titre de compétences supplémentaire. Ces travailleurs peuvent vouloir améliorer leur situation actuelle ou encore changer d'emploi ou même de secteur. En clair, l'amélioration des niveaux d'alphabétisation doit faire clairement partie du perfectionnement professionnel (Statistique Canada, 2005).

L'éducation permanente n'a pas autant retenu l'attention des chercheurs en Ontario que d'autres types d'éducation postsecondaire. Colleges Ontario (2008, p. 43–44) estime qu'il y avait environ 290 000 étudiantes et étudiants en éducation permanente dans les collèges de l'Ontario en 2006–2007. Le sondage le plus récent sur ces étudiants indique que 75 % de cette population avait moins de 45 ans, qu'il s'agissait en majorité de femmes (65 %) et qu'elle cherchait à obtenir des crédits pour des raisons liées à l'emploi (Colleges Ontario, 2008, p. 44).

Il s'agit d'un secteur où le COQES pourrait faire des recherches plus poussées. Voici quelques questions qu'il serait bon d'explorer :

- Quelle pourrait être la demande potentielle de l'éducation aux adultes en Ontario?
- Comment cette demande peut-elle être fractionnée par type de programme, région géographique, caractéristiques socioéconomiques des étudiants ou autres?
- Quels sont les obstacles à la fréquentation?
- Quelle est la probabilité que les collèges et universités puissent répondre à cette demande?
- Quelles sont les initiatives stratégiques appropriées?

1.5 Problèmes de capacité

L'atteinte des objectifs totaux en matière d'effectif au niveau postsecondaire en Ontario ne se limite toutefois pas à encourager les inscriptions aux collèges, aux universités et aux programmes d'apprentissage. Les établissements doivent aussi offrir assez de places dans les programmes tout en maintenant et en amélioration la qualité de l'enseignement. On s'inquiète actuellement beaucoup du fait que les contraintes concernant l'offre puissent devenir un facteur déterminant de l'atteinte des objectifs de l'Ontario en matière d'effectif au niveau postsecondaire au cours des deux prochaines décennies, en particulier en ce qui concerne les titres de compétences universitaires.[5] On prévoit une faible croissance de la population de l'Ontario jusqu'en 2014, en particulier pour la tranche d'âge des 18–21 ans, puis une diminution. D'ici

5 Ces paragraphes sont inspirés de *Demand for University Education in the Greater Toronto Area Over the Next 5–15 Years : A Discussion Paper for Review* par l'Université Ryerson, l'Université de Toronto et l'Université York, février 2008, auteur inconnu.

2021, le nombre de personnes appartenant à ce groupe sera donc à peu près égal à celui de 2005, mais son profil sera différent selon les régions. L'immigration continue dans la région du grand Toronto entraînera une croissance de la tranche d'âge des 18–21 ans de 15 % durant ces années, 2014 étant l'année où la croissance sera la plus forte. Dans le reste de la province, on prévoit une diminution du groupe de l'ordre de 11 %.

Il est possible de traduire la croissance de la population en demande en matière d'éducation postsecondaire en se fondant sur les prévisions quant à la fréquentation. Une des possibilités est que la fréquentation continuera de croître à un taux égal à la croissance moyenne des neuf dernières années. Si cette hypothèse se confirme, et si l'on tient compte des tendances en matière d'inscriptions des étudiantes et étudiants de la région du grand Toronto et de l'extérieur de cette région, la demande pour les universités de la région du grand Toronto passerait de 34 % à 49 % en 2021, soit de 42 000 à 60 000 places. Si la croissance était plus faible, il en serait de même pour la demande.

La demande d'inscription dans les six collèges de la région du grand Toronto augmentera aussi au cours des prochaines années, bien que dans une proportion plus faible. Le taux de fréquentation des collèges de la région du grand Toronto peut être déterminé à partir du nombre d'étudiantes et étudiants à temps plein dans ces collèges, en tant que pourcentage de la population des 18–24 ans vivant dans la région du grand Toronto. Si l'on se fonde sur l'hypothèse que la fréquentation restera constante à un taux égal à la moyenne des neuf dernières années[6] et qu'aucun changement ne se produira dans les tendances en matière d'inscription, la demande dans les collèges de la région du grand Toronto devrait augmenter de 20 % en 2018, soit environ 19 000 places. Si le taux de fréquentation était plus faible, il en serait de même pour la demande.

Peu d'observateurs croient que les établissements de la région du grand Toronto, dans l'état où ils sont actuellement, seront en mesure de répondre à l'augmentation importante de la demande prévue pour les programmes d'éducation postsecondaire, et c'est pourquoi on doit particulièrement s'attaquer à ce problème. Le COQES, en collaboration avec le MFCU et les établissements d'enseignement, se concentra sur les facteurs de l'offre au cours des deux prochaines années. Voici certaines des questions qu'ils se poseront :

- À quel point les prévisions concernant la population et les taux de fréquentation sont elles fiables?
- Quelles sont les prévisions équivalentes pour les collèges?
- Les contraintes de l'offre modifieront-elles les tendances actuelles en matière d'inscription à l'université pour les étudiantes et étudiants de la région du grand Toronto et celles et ceux qui viennent d'autres régions?
- Les contraintes de l'offre modifieront-elles les tendances actuelles en matière d'inscription à des programmes universitaires?
- Les contraintes de l'offre modifieront-elles les tendances actuelles en matière d'inscription à l'université comparativement aux inscriptions au collège?
- De quelles façons pouvons-nous augmenter la capacité du système?

6 Le taux de participation est resté principalement constant au cours de cette période, passant de 17,4 % en 1997 à 16,64 % en 2006.

1.6 Apprentissage

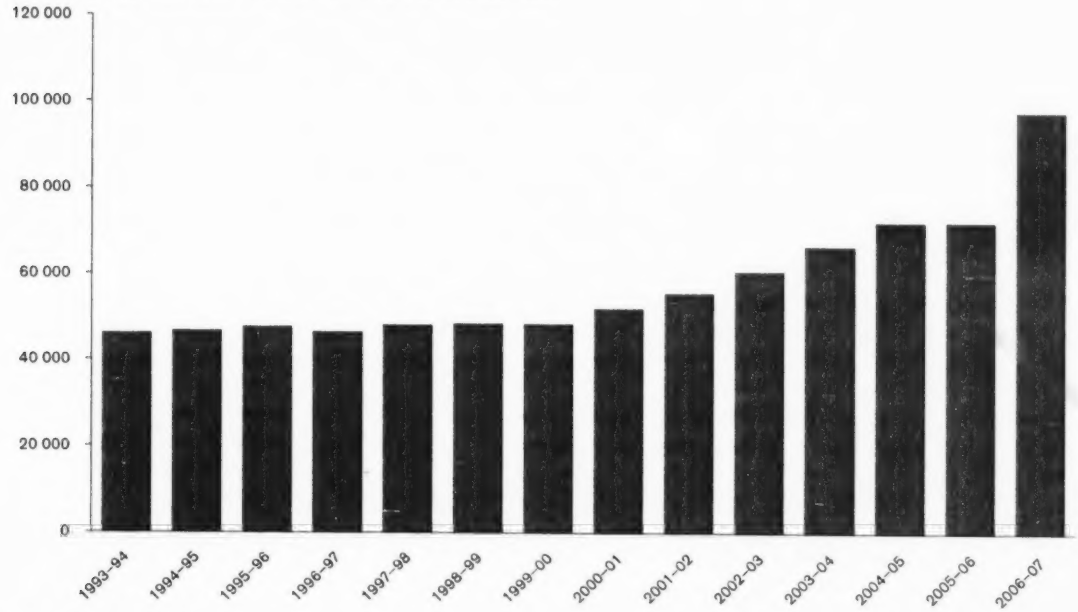
Jusqu'à maintenant, le présent rapport s'est concentré sur la fréquentation des collèges et des universités. Le troisième élément du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario est la formation en apprentissage.[7] L'apprentissage se définit généralement par la formation professionnelle dans les métiers spécialisés sous la supervision de compagnons d'apprentissage certifiés. Les apprenties et apprentis sont payés par leur employeur et reçoivent une partie de leur formation en classe, habituellement dans un collège d'arts appliqués et de technologie (CAAT). Lorsqu'elle ou il termine sa formation, l'étudiante ou l'étudiant doit passer une série d'examens et, si elle ou il réussit, est certifié pour pratiquer son métier.

L'apprentissage en Ontario est divisé en sept catégories générales : la construction, l'électronique, les services de restauration, la mécanique industrielle et connexe, la métallurgie, les véhicules motorisés et les véhicules lourds, et autres. Vingt-et-un métiers sont désignés comme obligatoires, c'est-à-dire qu'un travailleur dans ce secteur doit être certifié ou inscrit à un programme d'apprentissage pour pratiquer ce métier.

Le tableau 1.2 a montré qu'il y a proportionnellement moins d'apprenties et apprentis en Ontario que dans les autres provinces. Un peu moins de 9 % des Ontariennes et des Ontariens âgés de 25 à 64 ans ont affirmé que leur certification en apprentissage ou dans un métier était leur niveau de scolarité le plus élevé en 2006, comparativement à 12 % pour le Canada. La situation ne semble pas changer, si on en juge par les données concernant la population âgée de 20 à 24 ans (tableau 1.4).

Diagramme 1.2

Apprenties et apprentis actifs en Ontario, de 1993–1994 à 2006–2007



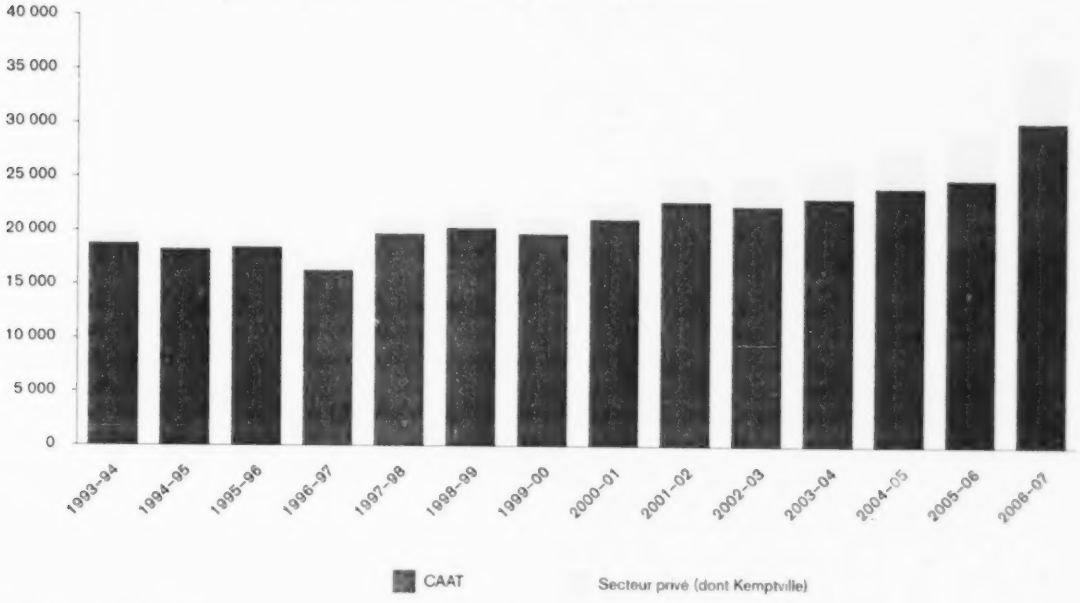
Source : Données du MFCU

7 Sauf indication contraire, cet aperçu s'inspire d'un document d'information interne du COQES, Stewart (2009).

Le diagramme 1.2 montre le nombre d'apprentis actifs en Ontario entre 1993–1994 et 2006–2007. Ce nombre était relativement stable durant les années 1990, s'élevant à un peu plus de 40 000. Il a toutefois commencé à augmenter en 2000, et à presque chaque année depuis, faisant un bond important en 2006–2007. Le diagramme 1.3 montre les nouvelles inscriptions à un programme d'apprentissage qui étaient à la base du diagramme 1.2. Les nouvelles inscriptions étaient constantes à un peu moins de 20 000 par année, ou en légère diminution vers le milieu des années 1990. Elles ont par la suite augmenté, passant à plus de 35 000 par année en 2006–2007. Le diagramme 1.3 montre clairement que la grande majorité des nouvelles inscriptions se font dans les CAAT.

Diagramme 1.3

Nouvelles inscriptions en apprentissage en Ontario, de 1993–1994 à 2006–2007



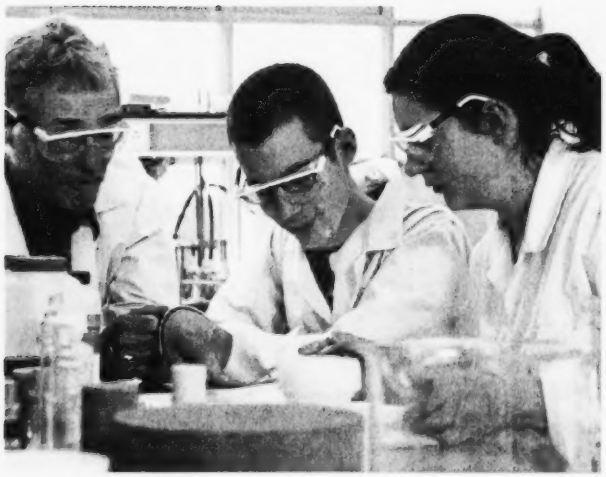
Source : Données du MFCU

Le modèle de l'apprentissage peut-il s'étendre au-delà des métiers spécialisés traditionnels pour répondre aux demandes des nouveaux secteurs de l'économie? On trouve un nombre de problèmes intéressants concernant l'apprentissage en Ontario. En effet, comment peut-on expliquer la position de l'Ontario par rapport au Canada en ce qui concerne les titres de compétences pour les métiers et l'apprentissage? Cette position est-elle le résultat naturel d'un marché du travail libre dans une province ayant une structure industrielle unique? Ou reflète-t-elle plutôt les obstacles à l'inscription à un programme d'apprentissage ou à l'achèvement de ce dernier dans la province? Dans ce dernier cas, quels sont ces obstacles? Sont-ils du côté de la demande, c'est-à-dire que les places en apprentissage sont plus nombreuses que les personnes qui peuvent les combler, ou sont-ils du côté de l'offre, c'est-à-dire que trop de personnes veulent s'inscrire à un programme d'apprentissage pour le nombre de places disponibles? Y a-t-il des problèmes particuliers en ce qui concerne l'achèvement des programmes en Ontario? Le cas échéant, quels sont les facteurs pouvant entraîner des pénuries, et quelles mesures appropriées l'Ontario peut-il mettre en place?

Ces questions, et bien d'autres encore, feront partie d'une série de demandes de proposition (DP) en 2009.

1.7 Observations

La présente section a pour objectif de déterminer si les Ontariennes et les Ontariens peuvent estimer que le système d'éducation postsecondaire répondra aux exigences futures en matière de capital humain. La bonne nouvelle est que l'Ontario est déjà dans une position relativement favorable. Ses niveaux de scolarité actuels dépassent ceux des autres provinces, et rivalisent même avec ceux des économies avancées, même si on devra attendre l'arrivée de nouvelles données plus précises pour le confirmer. Cette position enviable provient du succès des collèges et des universités de la province à former et à éduquer les Ontariennes et les Ontariens, et de son habileté à attirer les personnes d'autres provinces et d'autres pays qui possèdent des titres de compétences de niveau postsecondaire.



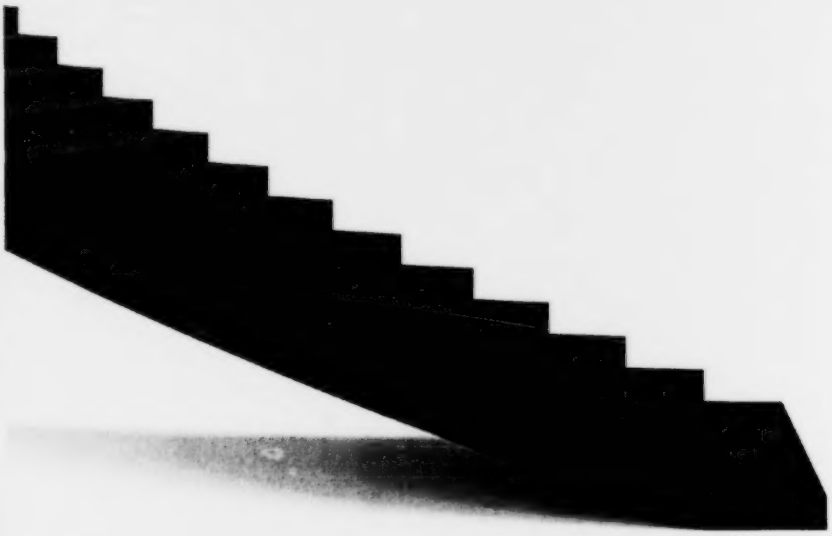
Cette situation est moins claire lorsque l'on considère le niveau futur de scolarité. L'Ontario semble actuellement atteindre ses objectifs, puisque le trois quarts de la population âgée de 20 à 24 ans possède un titre de compétences de niveau postsecondaire ou est inscrite dans un collège ou une université. Cette proportion concorde avec les prévisions de RHDSC pour la prochaine décennie quant aux compétences requises pour certains emplois. C'est aussi pourquoi l'Ontario est un chef de file parmi les provinces, bien que, rappelons-le, les problèmes concernant les données nous empêchent de la comparer avec d'autres économies avancées.

Il faut être prudent quant aux quatre points suivants. Premièrement, le nombre progressif d'emplois qui exigeront des études postsecondaires sera disproportionné par rapport au nombre de personnes des groupes traditionnellement sous-représentés qui détiendront ces titres de compétences. Comme on le verra dans la prochaine section, il sera particulièrement difficile pour les établissements d'enseignement postsecondaire et le gouvernement d'attirer ces gens vers les études postsecondaires et de les aider à réussir une fois qu'ils seront inscrits.

Deuxièmement, on a jusqu'à maintenant fait référence à l'éducation postsecondaire en général sans faire de distinction entre les divers types et niveaux de scolarité. Cependant, ces facteurs sont très importants. Considérons par exemple l'annonce du gouvernement de l'Ontario dans son budget de 2005, selon laquelle il souhaitait augmenter l'effectif des étudiants de deuxième et de troisième cycle en offrant 14 000 places de plus qu'en 2002–2003 d'ici 2009–2010. Dans une initiative distincte, le gouvernement s'est engagé à augmenter de 26 000 le nombre de nouvelles inscriptions annuelles à des programmes d'apprentissages d'ici 2007–2008. Il faudra donc tenir compte des objectifs particuliers et généraux dans le cadre de toute obligation de rendre des comptes au niveau postsecondaire.

Troisièmement, il y a de très fortes chances que les contraintes sur le plan de l'offre deviennent insurmontables. La demande prévue pour les places en éducation postsecondaire dans la région du grand Toronto dépasse toute estimation réaliste de la capacité actuelle des collèges et des universités d'offrir ces places. Ce problème est abordé au chapitre 5.

Enfin, l'Ontario n'est pas le seul à reconnaître l'importance de l'éducation postsecondaire pour atteindre ses objectifs économiques et sociaux ni à se concentrer sur ce secteur. Partout, on reconnaît le rôle primordial de l'éducation et de la formation avancée pour atteindre les objectifs sociaux et économiques, et tous s'entendent pour se concentrer davantage sur ce secteur. L'Ontario sera donc aux prises avec une concurrence plus forte que jamais s'il désire rester parmi les chefs de file en matière de niveau de scolarité postsecondaire.



deux

Chapitre 2 : Accessibilité

L'attention que l'Ontario accorde à la fréquentation des établissements postsecondaires ne s'arrête pas au niveau de scolarité total, mais porte aussi sur la répartition de ce niveau entre les divers groupes socioéconomiques, c'est-à-dire sur l'accessibilité. On s'attend généralement à ce que les études postsecondaires soient accessibles à toutes les Ontariennes et à tous les Ontariens qualifiés. Le plan *Vers des résultats supérieurs* a repéré quatre groupes qui demandent une certaine attention : les Autochtones, les étudiantes et étudiants de première génération, les personnes handicapées et les francophones.[8]

Deux principales raisons peuvent expliquer cette position. Premièrement, l'égalité d'accès est clairement souhaitable en matière d'équité. L'éducation postsecondaire offre des avantages économiques et non économiques importants aux citoyennes et aux citoyens, et il est donc approprié que tous y aient accès. Cette façon de voir rejoint l'objectif concernant la fréquentation : la province a besoin d'augmenter la représentation des groupes traditionnellement sous-représentés afin d'atteindre ses objectifs de fréquentation totale.

Le présent chapitre traitera d'abord de ce qu'on connaît en général de l'accessibilité, puis de la situation actuelle en Ontario et finalement des prévisions.

2.1 La documentation

Il y a beaucoup de documentation sur l'accessibilité à l'éducation postsecondaire ainsi qu'un consensus émergent sur les personnes qui composent l'effectif des établissements d'enseignement postsecondaire. La plupart des recherches effectuées au Canada ont porté sur des données à l'échelle nationale, en se concentrant peu sur les différences possibles en-

8 Le défi auquel sont confrontés les francophones n'est pas un taux de fréquentation relativement faible, comme c'est le cas pour les autres groupes de cette catégorie, mais plutôt le nombre de programmes de niveau postsecondaire offerts en français.

tre les provinces. La documentation nationale est résumée dans la présente section et sert de cadre pour examiner en profondeur l'accessibilité à l'éducation postsecondaire en Ontario.[9]

Revenu

Les premières recherches sur l'accessibilité avaient pour sujet, naturellement, les répercussions du revenu personnel et familial sur la fréquentation des collèges et des universités. Les documents canadiens arrivaient tous à la conclusion que les personnes venant de familles au revenu élevé avaient plus de chances de faire des études postsecondaires en général, et d'aller à l'université en particulier, que les personnes venant de familles à faible revenu. Par exemple, en 2003, 46 % des personnes de 19 ans dont le revenu se situait dans le quartile le plus élevé avaient fait des études universitaires, comparativement à 25 % pour ceux dont le revenu se situait dans le quartile le moins élevé. Les jeunes de familles dont le revenu est élevé ont plus de chances de fréquenter le collège, mais l'écart pour ce niveau d'études est beaucoup moins marqué (Berger, 2008, p. 8).

Les chercheurs ne s'entendent pas tous quant à l'évolution de cet écart au fil des ans, notamment en ce qui concerne la fréquentation relative des familles dont le revenu se situe dans la moyenne. Dans leur rapport de recherche, Corak, Lipps et Zhao (2003) ont signalé que le taux de fréquentation de la classe moyenne (revenu familial entre 25 000 $ et 100 000 $) connaissait une diminution nette, et une diminution comparativement au taux de fréquentation des groupes dont le revenu était plus faible (revenu familial de moins de 25 000 $). Drolet (2005), de son côté, a conclu «qu'il y avait peu de preuves étayant une variation importante du taux de fréquentation des universités entre les groupes à revenu familial élevé et faible au cours de la période examinée» (p. 13).

Les résultats sont encore plus contradictoires quant à la façon d'interpréter la corrélation entre le revenu et la fréquentation des établissements postsecondaires. Le défi de la recherche vient du fait que le revenu varie systématiquement en fonction d'autres facteurs socioéconomiques, qui influent aussi sur la décision de fréquenter un établissement d'enseignement postsecondaire. Nous étudierons ce point en détail plus loin.

Sexe

La tendance la plus évidente en ce qui concerne le sexe est l'augmentation importante de la fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire par les femmes au cours des récentes décennies. Les jeunes femmes ont dorénavant plus tendance à se tourner vers les études postsecondaires que les jeunes garçons. On explique ce fait en partie par la différence entre les expériences à l'école secondaire et en partie par la disponibilité des emplois bien rémunérés qui ne demandent pas beaucoup d'aptitudes dans le secteur des ressources et qui sont traditionnellement occupés par des hommes. Dans les universités, les femmes sont extrêmement nombreuses par rapport aux hommes dans les sciences sociales, tandis que les hommes sont plus nombreux à s'inscrire à des programmes de sciences et d'ingénierie. Ces différences s'appliquent aussi au secteur collégial, où les hommes obtiennent presque trois fois plus de crédits que les femmes en éducation technologique (Taylor, 2007). Les hommes sont majoritaires dans presque tous les types de formation en apprentissage.

9 Sauf indication contraire, cet aperçu est basé sur un résumé de sondage préparé pour le COQES (Educational Policy Institute [EPI], 2008).

Handicaps

Peu de recherches ont porté sur l'accès à l'éducation postsecondaire pour les personnes handicapées, partiellement en raison de la difficulté à définir ce groupe et du manque de données administratives fiables. Les résultats dont on dispose révèlent que les personnes handicapées choisissent davantage de poursuivre des études postsecondaires au collège qu'à l'université. Les étudiants handicapés qui fréquentent les établissements d'enseignement postsecondaire sont habituellement plus âgés et ont plus de responsabilités familiales. La gravité du handicap est aussi, bien sûr, un facteur pouvant expliquer les tendances en matière d'accessibilité.

Étudiants de première génération

Le terme «première génération» est assez nouveau en Ontario et au Canada. Il est utilisé pour décrire une étudiante ou un étudiant dont les parents n'ont pas fait d'études postsecondaires (y compris les formations en apprentissage), et on ne doit pas le confondre, comme c'est souvent le cas, avec les personnes nées au Canada de parents nés à l'étranger. Il semble évident que les étudiantes et étudiants de première génération sont confrontés à d'importantes difficultés en matière de fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire. On s'entend toutefois moins sur la raison qui pourrait expliquer ces difficultés. L'éducation postsecondaire et le revenu familial sont vraisemblablement liés, et il est donc possible que l'éducation des parents agisse comme une variable subrogative sur leur capacité à payer. Il est possible que des facteurs non financiers aient aussi une influence, comme l'attitude des parents envers l'éducation ou le manque de confiance lorsque vient le temps de faire une demande ou de s'inscrire aux études postsecondaires.

Autochtones

Le taux de fréquentation des Autochtones a augmenté au cours des dernières années, mais il est encore très faible par rapport à celui des non Autochtones pour ce qui est de la fréquentation des universités. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce fait, notamment le revenu moins élevé, le nombre d'années d'études moins élevé des parents, le manque de confiance et de motivation, le manque d'adaptation aux cultures autochtones sur les campus et la peur d'être victime de racisme une fois sur le marché du travail. Les étudiantes et étudiants autochtones sont en général plus âgés, mariés et ont des enfants, comparativement aux étudiantes et aux étudiants non autochtones, ce qui laisse croire qu'ils retardent leur inscription à un établissement postsecondaire après avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires.

Origine ethnique

La fréquentation totale de la plupart des ethnies cadre avec leur nombre, bien qu'on puisse observer certaines différences entre les divers groupes. Les diplômés du secondaire qui sont nés à l'extérieur du Canada sont plus portés à fréquenter l'université. On observe aussi une différence entre les hommes et les femmes au sein de certains groupes ethniques, les femmes ayant un taux de fréquentation plus élevé que les hommes. Cette tendance s'observe en particulier chez les Noirs qui s'inscrivent à l'université, ce qui nous amène à nous questionner sur l'absence des jeunes noirs mâles dans le système d'éducation postsecondaire.

Situation familiale

Le type de famille influe sur la fréquentation des établissements d'éducation postsecondaire. Les étudiantes et étudiants dont les deux parents sont encore ensemble ont plus de chances de faire des études postsecondaires, mais on remarque une hausse de la fréquentation des étudiantes et étudiants venant de familles monoparentales. Les étudiantes et étudiants qui ont un enfant à charge, en particulier les parents seuls, sont moins nombreux à terminer leurs études postsecondaires. Pour ces personnes, il est fort possible que d'autres facteurs déterminants pouvant influencer la fréquentation entrent en ligne de compte, comme le revenu.

Distance

La distance influe aussi sur la fréquentation. Les personnes qui doivent parcourir une grande distance pour accéder aux établissements d'enseignement postsecondaire sont moins nombreuses à les fréquenter par rapport à celles qui vivent plus près. Toutefois, on explique moins bien ce phénomène. Le fardeau financier supplémentaire qu'impose la distance, comme le fait de vivre loin du domicile familial, pourrait l'expliquer en partie. Un autre obstacle pourrait aussi être le faible nombre de parents des régions rurales et du Nord qui s'attendent à ce que leur enfant fasse des études postsecondaires.

Comprendre les facteurs

Comme on l'a mentionné précédemment, les différents facteurs se chevauchent. Le niveau de scolarité postsecondaire et le revenu sont clairement en corrélation. Par exemple, les enfants de familles où aucun des parents n'a fait d'études postsecondaires sont en général plus pauvres. Peut-on expliquer le taux de fréquentation relativement faible de ces personnes uniquement par leur faible revenu, ou si d'autres facteurs sociaux entrent en jeu? Il est encore plus difficile de comprendre les facteurs relatifs au taux de fréquentation des Autochtones. Leur taux de fréquentation relativement faible est-il le résultat de revenus généralement moins élevés, du fait qu'ils vivent en région rurale ou dans le Nord, de leur statut d'étudiante ou d'étudiant de première génération, des attentes du marché du travail ou des discriminations dont elles ou ils sont victimes au travail ou, vraisemblablement, de tous ces facteurs?

2.2 Niveau actuel de scolarité

La première étape de l'évaluation de l'accessibilité en Ontario consiste à observer les niveaux actuels de scolarité selon les divers groupes socioéconomiques du plan *Vers des résultats supérieurs*. Le tableau 2.1, élaboré à partir du recensement de 2006, montre les plus hauts

niveaux de scolarité des Ontariennes et des Ontariens âgées de 25 à 64 ans (la deuxième colonne provient du tableau 1.2), ainsi que des hommes, des femmes, des Autochtones et des personnes handicapées qui font partie du même groupe d'âge. Le tableau 2.2 contient ces mêmes renseignements pour divers groupes ethniques. Malheureusement, il n'existe aucune donnée pour le quatrième groupe, soit les personnes venant de famille dont aucun des deux parents n'a fait d'études postsecondaires.

On n'observe aucune différence importante entre les niveaux de scolarité postsecondaire des hommes et des femmes. Toutefois, un nombre relativement plus élevé d'hommes ont un grade d'apprentissage, tandis qu'un nombre relativement plus élevé de femmes possèdent un certificat ou un diplôme d'études collégiales. Les taux d'obtention d'un certificat ou d'un diplôme universitaire sont presque identiques.

Par contre, on note une différence importante quant au niveau de scolarité postsecondaire des Autochtones. En effet, un peu plus de 28 % des Autochtones en Ontario ont signalé ne pas avoir de certification, de diplôme ou de grade en 2006, comparativement à 13,6 % pour la population de l'Ontario en général. Les chiffres concernant l'obtention du diplôme d'études secondaires ou l'équivalent sont presque identiques. Curieusement, une proportion beaucoup plus importante d'Autochtones dit détenir un certificat ou un diplôme d'apprentissage ou de métier, soit 12,5 %, comparativement à 8,8 % pour la province. Dans ce groupe, le nombre de personnes ayant un diplôme d'études collégiales est relativement plus élevé que pour la population totale de l'Ontario, soit 23,4 % et 22 %, respectivement. On constate cependant une différence marquée sur le plan des études universitaires. Les Ontariennes et Ontariens en général sont 1,7 fois plus nombreux que les Autochtones à détenir un certificat ou un diplôme de niveau inférieur au diplôme de premier cycle, et près de 3 fois plus nombreux à détenir un titre de compétences de premier cycle ou de cycle supérieur.

Tableau 2.1

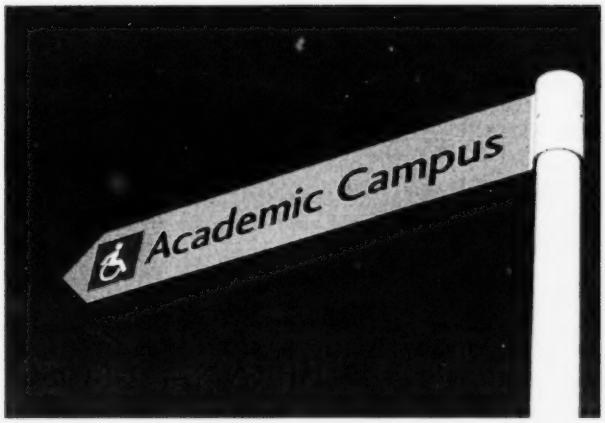
Niveau de scolarité le plus élevé atteint par la population âgée de 25 à 64 ans, pour le Canada et les provinces et territoires, 2006 (pourcentage)

Niveau de scolarité	Ontario	Hommes	Femmes	Autochtones	Personnes handicapées*
Aucun certificat, diplôme ou grade	13,6	14,1	13,0	28,1	35,4
Certificat d'études secondaires ou équivalent	25,0	24,2	25,8	24,2	22,8
Certificat ou diplôme d'apprentissage ou de métier	8,8	11,7	6,0	12,5	12,0
Certificat ou diplôme d'études collégiales, de cégep ou d'un autre établissement non universitaire	22,0	19,7	24,2	23,4	17,5
Certificat ou diplôme universitaire de niveau inférieur au diplôme de premier cycle	4,7	4,3	5,0	2,8	
Certificat ou diplôme universitaire de premier cycle ou supérieur	26,0	25,9	26,0	8,9	12,1**
Collège ou université	52,7	49,9	55,2	35,1	29,6
Apprentissage, collège ou université	61,4	61,6	61,2	47,6	41,6

Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2006, n° au catalogue : 97-560-XWE200602

** Source : Statistique Canada, Enquête sur la participation et les limitations d'activités, 2001*

*** Note : 12,1 représente le pourcentage des personnes handicapées ayant obtenu un certificat, un diplôme ou un grade universitaire.*



Les données de 2006 sur le niveau de scolarité des personnes handicapées ne sont pas encore disponibles, et c'est pourquoi les données de la colonne de droite du tableau 2.1 sont tirées du document intitulé «Enquête sur la participation et les limitations d'activités, 2001» de Statistique Canada. Plus du tiers des personnes handicapées âgée de 25 à 64 ans n'ont aucun certificat, diplôme ou grade, quel qu'en soit le type, soit près de trois fois plus que pour l'Ontario en général en 2006. Dans ce groupe, un plus grand nombre de personnes possède un certificat ou un diplôme d'apprentissage ou de métier que la population en général. Le taux des personnes détenant un diplôme d'études collégiales est aussi un moindre, soit 17,5 % comparativement à 22 % pour la population totale. La véritable différence se situe encore une fois à l'université, où les taux d'obtention d'un titre de compétences représentent environ 40 % de ceux de la population totale.

Le tableau 2.2 montre que le niveau de scolarité en éducation postsecondaire pour les minorités visibles en Ontario est varié. En effet, pour huit des douze groupes ethniques représentés dans le tableau, le nombre de personnes appartenant à la tranche des 25–64 ans ayant obtenu un certificat ou un grade universitaire de premier cycle ou supérieur était plus élevé que celui des minorités non visibles. Les chiffres des douze groupes sont supérieurs à ceux des minorités non visibles en ce qui concerne les certificats ou diplômes universitaires de niveau inférieur au grade de premier cycle. Seul un groupe, dont le niveau de scolarité le plus élevé est les études collégiales, présente un pourcentage supérieur à celui des minorités non visibles. Si on combine les titres de compétences de niveaux collégial et universitaire, seuls trois groupes ethniques ont un niveau de scolarité postsecondaire plus faible que les minorités non visibles. Le fait d'inclure dans ce calcul les certificats ou diplômes d'apprentissage ou de métiers ne change pas le résultat.

Malheureusement, il n'existe pas de données comparables pour le niveau de scolarité le plus élevé des Ontariennes et des Ontariens de première génération, c'est-à-dire ceux dont les parents n'ont pas fait d'études postsecondaires.

Tableau 2.2

Niveau de scolarité le plus élevé atteint par la population de l'Ontario âgée de 25 à 64 ans, par groupe de minorité visible et pour la population totale de l'Ontario, 2006 (pourcentage)

Niveau de scolarité	Population totale de l'Ontario	Chinois	Asiatique du Sud	Noir	Philippin	Latino-Américain	Asiatique du Sud-Est	Arabe	Habitant de l'Asie occidentale	Coréen	Japonais	Minorité visible, n.i.a.	Minorité visible multiple	Minorité non visible
Aucun certificat, diplôme ou grade	13,6	13,0	11,9	11,4	3,2	15,7	27,3	12,6	12,1	2,7	3,5	18,0	11,5	14,0
Certificat d'études secondaires ou équivalent	25,0	18,9	21,5	23,7	15,4	25,3	27,5	19,2	22,7	18,1	18,1	29,7	20,0	26,1
Certificat ou diplôme d'apprentissage ou de métier	8,8	3,1	4,7	12,2	6,4	11,1	6,5	4,8	6,8	2,7	3,7	9,4	7,2	9,5
Certificat ou diplôme d'études collégiales, de cégep ou d'un autre établissement non universitaire	22,0	12,3	12,6	26,4	17,3	18,9	14,4	12,9	12,0	11,4	20,8	21,5	20,0	23,8
Certificat ou diplôme universitaire de niveau inférieur au diplôme de premier cycle	4,7	8,1	9,0	7,8	15,7	6,5	5,0	7,2	7,5	10,9	6,8	6,7	8,8	3,5
Certificat ou diplôme universitaire de premier cycle ou supérieur	26,0	44,6	40,4	18,5	41,9	22,6	19,3	43,4	38,9	54,2	47,2	14,7	32,5	23,1
Collège ou université	52,7	64,9	62,0	52,7	75,0	47,9	38,7	63,6	58,4	76,5	74,8	42,9	61,4	50,4
Apprentissage, collège ou université	61,4	68,1	66,6	64,9	81,4	59,0	45,2	68,2	65,2	79,2	78,4	52,3	68,6	59,9

Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2006, n° au catalogue : 97-562-XCB2006017

2.3 Niveau de scolarité futur

Les tableaux 2.1 et 2.2 montrent des données passées et représentent des décisions déjà prises. La prochaine étape consiste à regarder vers l'avenir, c'est-à-dire se concentrer davantage sur le groupe d'âge qui entrera bientôt sur le marché du travail. Comme pour les tableaux précédents, on observera deux indicateurs : les titres de compétences de niveau postsecondaire déjà obtenus, et ceux en voie d'être obtenus.

2.3.1 Titres de compétences de niveau postsecondaire déjà obtenus

Le tableau 2.3 montre le plus haut niveau de scolarité du groupe d'âge des 20–24 ans en 2006, pour l'ensemble de la population de l'Ontario (chiffres tirés du tableau 1.4), les hommes, les femmes et les Autochtones. Malheureusement, les données concernant les minorités visibles, les étudiantes et étudiants de première génération et les personnes handicapées ne sont pas disponibles pour ce groupe d'âge.

Tableau 2.3

Niveau de scolarité le plus élevé atteint par la population de l'Ontario âgée de 20 à 24 ans, par groupe, 2006 (pourcentage)

Niveau de scolarité	Ontario	Hommes	Femmes	Autochtones	Hommes autochtones	Femmes autochtones
Aucun certificat, diplôme ou grade	11,6	13,6	9,6	34,4	36,3	32,7
Certificat d'études secondaires ou équivalent	48,0	50,6	45,4	40,0	40,4	39,4
Certificat ou diplôme d'apprentissage ou de métier	3,8	4,6	2,9	4,9	6,8	3,1
Certificat ou diplôme d'études collégiales, de cégep ou d'un autre établissement non universitaire	18,2	16,6	19,9	15,0	12,5	17,3
Certificat ou diplôme universitaire de niveau inférieur au diplôme de premier cycle	3,8	3,5	4,0	1,2	1,0	1,4
Certificat ou diplôme universitaire de premier cycle ou supérieur	14,6	11,1	18,2	4,5	2,9	6,0

Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2006, n° au catalogue : 97-560-XCB2006007

Le tableau montre très clairement le nombre important de femmes qui fréquentent les établissements d'enseignement postsecondaire. En effet, plus de 18 % des femmes âgées entre 20 et 24 ans ont un certificat ou un grade universitaire de premier cycle ou supérieur, comparativement à 11,1 % des hommes. Une proportion encore plus importante de femmes de ce groupe d'âge possèdent aussi un diplôme d'études collégiales, c'est-à-dire 19,9 %, comparativement à 16,6 % des hommes. Cette tendance est toutefois inverse pour l'apprentissage et les métiers.

Les Autochtones sont derrière les moyennes provinciales dans trois des quatre catégories d'enseignement postsecondaire : collégial, universitaire moindre qu'un grade de premier cycle et grade de premier cycle ou supérieur. Par contre, pour les métiers et l'apprentissage, 4,9 % des Autochtones de cette tranche d'âge détiennent un certificat ou un diplôme, comparativement à 3,8 % pour la population dans son ensemble. On observe aussi une différence

importante entre les hommes et les femmes autochtones, puisque les femmes sont plus nombreuses que les hommes à détenir un titre de compétences collégial ou universitaire.

Comme on l'a mentionné précédemment, les Autochtones s'inscrivent à des programmes d'éducation postsecondaire à un âge plus avancé. Pour cette raison, le portrait que dresse le tableau 2.3 pourrait être différent si on choisissait un autre groupe d'âge. Le tableau 2.4 montre le plus haut niveau de scolarité des Autochtones pour les différents groupes d'âge en 2006, en comparaison avec celui de la province en général (chiffres en parenthèses). Par contre, le portrait diffère un peu pour les titres de compétences universitaires. En effet, le tableau 2.4 montre l'importance de rassembler l'information sur les taux de fréquentation de plusieurs tranches d'âge, et pas seulement des tranches habituelles des 18–24 ans et des 20–24 ans.

Tableau 2.4

Niveau de scolarité le plus élevé atteint par les Autochtones de l'Ontario et la population totale de l'Ontario par groupe d'âge, 2006 (pourcentage)

Niveau de scolarité	20–24	25–34	35–44	45–54	55–64
	34,4	24,1	24,4	29,7	39,3
Aucun certificat, diplôme ou grade	(11,6)*	(8,7)	(10,5)	(14,5)	(22,1)
	*2,96***	*2,78*	*2,33*	*2,05*	*1,77*
	39,9	28,5	24,2	23,1	18,7
Certificat d'études secondaires ou équivalent	(48,0)	(23,8)	(24,3)	(27,2)	(24,4)
	0,83	*1,20*	*1,00*	*0,85*	*0,77*
	4,9	9,4	12,9	14,3	13,9
Certificat ou diplôme d'apprentissage ou de métier	(3,8)	(6,0)	(8,6)	(9,6)	(10,9)
	1,29	*1,58*	*1,50*	*1,50*	*1,28*
	15,0	24,2	26,8	22,6	17,0
Certificat ou diplôme d'études collégiales, de CÉGEP ou d'un autre établissement non universitaire	(18,2)	(24,3)	(23,9)	(21,5)	(17,5)
	0,82	*0,99*	*1,12*	*1,05*	*0,98*
	1,2	2,4	3,0	2,9	3,1
Certificat ou diplôme universitaire de niveau inférieur au diplôme de premier cycle	(3,8)	(4,5)	(4,7)	(4,6)	(5,0)
	0,32	*0,54*	*0,63*	*0,63*	*0,62*
	4,5	11,4	8,7	7,4	8,0
Certificat ou diplôme universitaire de premier cycle ou supérieur	(14,6)	(32,7)	(28,0)	(22,6)	(20,1)
	0,31	*0,35*	*0,31*	*0,33*	*0,40*

Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2006, n° au catalogue : 97-559-XCB2006019

** Les chiffres entre parenthèses se rapportent au niveau de scolarité de l'ensemble de la population de l'Ontario*

*** Les chiffres en italique représentent le ratio du niveau de scolarité des Autochtones par rapport à celui de la population de l'Ontario*

Le tableau 2.5 montre le niveau de scolarité le plus élevé atteint en 2006 par les Autochtones âgés de 25 à 64 ans selon leur lieu de résidence. Les différences entre les groupes sont frappantes. La proportion de la population qui, selon le recensement, vit dans des régions métropolitaines et a un titre de compétences universitaire de premier cycle ou supérieur est le double de celle de la population vivant à l'extérieur des régions métropolitaines et dans des régions rurales, et le triple de celle de la population vivant sur les réserves. Les différences sont aussi notables dans d'autres catégories d'études postsecondaires, mais les écarts ne sont pas aussi importants. On doit garder en tête ces différences lorsqu'on envisage l'instauration de politiques visant à augmenter la fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire par les Autochtones.

Tableau 2.5

Niveau de scolarité le plus élevé atteint par la population autochtone de l'Ontario âgée de 25 à 64 ans, selon le lieu de résidence, 2006 (pourcentage)

Niveau de scolarité	Sur une réserve	Région rurale	Région urbaine à l'extérieur d'une région métropolitaine	Région métropolitaine
Aucun certificat, diplôme ou grade	45,2	25,7	26,8	22,9
Certificat d'études secondaires ou équivalent	16,1	26,8	25,9	25,4
Certificat ou diplôme d'apprentissage ou de métier	11,7	14,9	12,8	11,6
Certificat ou diplôme d'études collégiales, de CÉGEP ou d'un autre établissement non universitaire	20,1	23,5	25,5	23,7
Certificat ou diplôme universitaire de niveau inférieur au diplôme de premier cycle	2,7	2,3	2,4	3,3
Certificat ou diplôme universitaire de premier cycle ou supérieur	4,1	6,8	6,5	13,0

Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2006, n° au catalogue : 97-559-XCB2006019

2.3.2 Titres de compétences postsecondaires en voie d'être obtenus

Le tableau ne dresse cependant pas un portrait complet, puisqu'une partie importante du groupe des 20–24 ans est encore à l'école ou suit un programme. Pour bien comprendre si les différences entre les niveaux de scolarité postsecondaire des divers groupes socioéconomiques s'atténuent, on doit observer les taux actuels de fréquentation. Malheureusement, ces données n'existent pas.

En principe, il est facile de calculer le taux de fréquentation. Le numérateur est le nombre de personnes âgées de 20 à 24 ans dans le groupe cible (Autochtones, étudiantes et étudiants de première génération, etc.) inscrites à un programme d'apprentissage, collégial ou universitaire. Le dénominateur est la population totale faisant partie du groupe d'âge dans chaque groupe cible. Le ratio est habituellement exprimé sous forme de pourcentage.

Le recensement peut fournir des données sur le dénominateur dans certaines catégories, mais n'est disponible qu'aux cinq ans. Le problème le plus important réside dans l'obtention des taux de fréquentation pour les divers groupes. Les collèges et les universités essaient de recueil-

lir ces données de différentes façons. De nombreux établissements recueillent indépendamment les données sur les groupes habituellement sous-représentés, mais la formulation des questions, la méthode et l'échantillon varient considérablement d'un établissement à l'autre. Pour l'Ontario, les collèges ont accès à deux sources de données : le Sondage auprès des candidats aux études collégiales (2003–2006; University and Colleges Admissions Service 2007–2008) et le Sondage sur la participation des étudiants et étudiantes des collèges de l'Ontario. Depuis 2006, les données des personnes qui répondent à l'enquête sont couplées au statut d'inscription de celles-ci; on peut donc dire que les données proviennent des étudiantes et étudiants qui en sont à leur première année d'études postsecondaires. On demande aux étudiantes et aux étudiants qui s'inscrivent de préciser s'ils sont Autochtones, membres d'une minorité visible ou handicapés, ainsi que le niveau de scolarité de leurs parents. Le Sondage, grâce à une formulation un peu différente, recueille aussi ces renseignements auprès des étudiantes et étudiants de chaque année d'études, mais on leur demande s'ils ont des racines autochtones et non s'ils sont Autochtones.[10]

Pour les universités, l'Enquête nationale sur la participation étudiante (ENPE), menée auprès des étudiantes et des étudiants de première et de quatrième année, demande aux personnes interrogées à quel groupe ethnique elles appartiennent (y compris les Autochtones) et à quel groupe leurs ancêtres appartiennent, et recueille aussi des renseignements sur l'éducation des parents. L'Enquête ne recueille cependant pas d'information sur les handicaps.

Ces données étant recueillies pour divers objectifs, les méthodes d'administration et les techniques d'échantillonnage varient. En conséquence, ces indicateurs ne sont pas fiables quant au taux de fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire. L'équipe poursuivra son travail sur les données et les définitions, mais on croit que sans un effort concerté et centralisé, ou à tout le moins très bien coordonné, pour fournir des renseignements régulièrement, l'information dont on a besoin pour régler de façon appropriée les problèmes d'accessibilité ne sera pas disponible.

2.4 Observations

La présente section a pour objectif d'évaluer la mesure dans laquelle les occasions d'éducation postsecondaire sont réparties entre les divers groupes socioéconomiques de l'Ontario. L'analyse est ralentie par le manque de données appropriées, en particulier en ce qui concerne les inscriptions actuelles à un programme d'enseignement postsecondaire. Néanmoins, il est clair que l'Ontario n'atteint pas ses objectifs en matière d'accessibilité. Les Autochtones et les personnes handicapées sont sous-représentés dans les établissements d'éducation postsecondaire, notamment dans les universités. La situation est mitigée pour les minorités visibles. Certains groupes fréquentent activement un établissement d'enseignement postsecondaire, particulièrement les programmes universitaires, alors que d'autres sont clairement sous-représentés. On ne dispose pas d'un nombre suffisant de renseignements fiables sur les étudiantes et étudiants de première génération pour tirer des conclusions fiables.

Notons toutefois que l'Ontario est aux prises avec les mêmes problèmes que d'autres provinces ou pays. D'autres analyses des systèmes d'éducation postsecondaire ont pour thème principal l'amélioration de l'accessibilité, dans lesquelles les mêmes groupes sous-représentés sont isolés et analysés en profondeur.

10 Les taux de réponse du Sondage varient toutefois beaucoup d'un établissement à l'autre.

2.5 Choix des politiques

D'après notre analyse jusqu'à présent, il est évident que l'Ontario devra tenir compte, dans ses politiques des prochaines années, du maintien et de l'augmentation de la fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire, particulièrement pour les groupes traditionnellement sous-représentés. La prochaine étape consiste donc à déterminer les choix de politiques et à les évaluer. Comme en fait état notre analyse, on a une bonne idée de la clientèle des établissements d'enseignement postsecondaire. Par contre, on ne sait pas exactement comment encourager la fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire auprès de ceux qui ne les fréquentent pas déjà. Pour cette raison, on établira d'abord un cadre simple pour comprendre les décisions qui amènent les gens à fréquenter les établissements d'enseignement postsecondaire et qui servira à décrire et à évaluer les choix de politiques.

Chaque statistique de fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire reflète simultanément une décision de demande (par la population étudiante) et une décision d'offre (par les établissements). Une étudiante ou un étudiant décide de s'inscrire dans un établissement, puis l'établissement décide d'accepter l'étudiant. Nous devons donc comprendre les deux côtés du processus d'inscription pour évaluer les politiques actuelles et faire des recommandations sur les changements à apporter. Dans la présente section, l'accent sera mis sur les facteurs déterminants de la demande d'éducation postsecondaire, en examinant d'abord les facteurs menant à la décision de fréquenter un établissement, puis les obstacles potentiels, et enfin les façons de s'attaquer à ces obstacles. Le chapitre 4 traitera plus en détail des questions liées à l'offre.

2.5.1 Comprendre les facteurs qui amènent les personnes à faire des études postsecondaires

On peut établir une approche générale à la prise de décision de fréquenter un établissement d'enseignement postsecondaire. Habituellement, l'éducation est vue comme une décision d'investissement, dans laquelle une personne compare le rendement économique et non économique de l'obtention d'un titre de compétences de niveau postsecondaire aux coûts prévus qu'entraîne cette décision. Le rendement économique est calculé en honoraires, en salaire et en taux d'emploi. On peut établir une relation claire et stable entre l'éducation et les revenus reçus durant toute une vie au Canada et dans d'autres économies avancées. Les diplômés universitaires ont le revenu d'emploi moyen le plus élevé pour presque tous les groupes d'âge, suivis par les diplômés des collèges, puis par les personnes ayant obtenu un certificat de métier, un diplôme d'études secondaires et finalement ceux qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires. (Boothby et Drewes, 2006).

L'éducation postsecondaire ne génère pas uniquement des rendements économiques. En effet, le processus d'apprentissage en soi apporte une forme de plaisir, ou du moins devrait le faire. Peu importe l'emploi occupé, les diplômées et diplômés élargissent leurs horizons en touchant aux beaux-arts, à l'histoire du monde, à d'autres langues et cultures, etc. Les collèges et universités sont aussi l'endroit où de nombreux étudiants établissent des réseaux sociaux qu'ils conserveront pour la vie. Ces avantages non économiques peuvent expliquer en partie pourquoi un nombre si important d'étudiantes et d'étudiants choisissent des programmes généraux en arts et en sciences, et pourquoi même les programmes techniques exigent la réussite de cours d'intérêt général.

L'éducation a cependant un prix. Les coûts les plus évidents sont directement liés aux droits de

scolarité et aux frais accessoires, aux livres, aux fournitures d'atelier et de laboratoire, etc. Les coûts les plus importants dans la plupart des cas sont les revenus non touchés, c'est-à-dire les revenus que l'étudiante ou l'étudiant aurait pu obtenir si elle ou il avait été sur le marché du travail plutôt qu'à l'école. L'ampleur de ces coûts dépend de nombreux facteurs, dont le plus évident est la durée du programme d'études postsecondaires et la disponibilité des emplois ainsi que la valeur des perspectives d'emploi.

Dans cette formulation de base, la décision de fréquenter ou non un établissement d'enseignement postsecondaire est fondée sur un simple calcul d'investissement. L'étudiante ou l'étudiant évalue si le taux de rendement prévu est au moins d'égale valeur aux meilleures perspectives d'investissement. Si elle ou il inclut des avantages non économiques, le taux de rendement prévu (ou seuil) sera moindre.

Ce modèle simple permet d'expliquer plusieurs caractéristiques connues, comme la raison pour laquelle les taux de fréquentation d'un établissement d'enseignement postsecondaire augmentent lorsque l'économie ralentit ou pourquoi ces taux sont relativement plus faibles dans des économies régionales fortes. On doit par contre aussi comprendre les autres modèles de données sur la fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire. En d'autres mots, il existe de nombreuses raisons pour expliquer qu'une personne ne devrait pas investir dans des études postsecondaires, même si le taux de rendement généré par ce simple calcul semble attrayant.

2.5.2 Obstacles potentiels à la fréquentation

Il est utile de grouper les obstacles potentiels à l'éducation postsecondaire en deux principales catégories : financiers et non financiers.

Obstacles financiers

Au Canada et ailleurs dans le monde, on a beaucoup étudié les obstacles financiers. Cependant, malgré toute cette attention, on observe une confusion importante quant aux répercussions de ces obstacles sur l'éducation postsecondaire et donc sur les politiques appropriées à adopter.

Il faut d'abord distinguer les deux types d'obstacles financiers. Le premier est le problème de liquidités. Le coût initial des études postsecondaires est élevé, tandis que ses avantages sont récoltés au fil du temps; la population étudiante doit donc financer en quelque sorte son programme d'études. Certaines étudiantes et certains étudiants profitent de montants que leurs parents ou eux-mêmes ont économisés, mais beaucoup d'autres sont aux prises avec des problèmes de liquidités. Certaines personnes voudront donc investir dans l'éducation postsecondaire en raison du rendement prévu par leur calcul, mais ne pourront pas payer le coût initial. Le problème de liquidité, le cas échéant, constitue un véritable obstacle à l'éducation postsecondaire.

La solution la plus évidente pour éliminer le problème de liquidités est de contracter un prêt. L'étudiante ou l'étudiant emprunte de l'argent pour terminer son programme et rembourse le prêt à même le revenu qu'il gagnera. Tant et aussi longtemps que le taux de rendement des études postsecondaires excède le coût d'emprunt, il est logique de contracter un prêt, autant pour la personne que pour la société en général. Par contre, puisque

les marchés privés d'investissement en capital humain ne sont pas très bien développés, l'étudiante ou l'étudiant qui veut emprunter doit faire appel au gouvernement. L'un des principaux objectifs des prêts à la population étudiante est d'éliminer les problèmes de liquidités et ainsi de contribuer à la fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire.

Toutefois, bien que ces programmes de prêts soient généreux et bien conçus, il se peut qu'ils ne représentent pas un facteur décisif dans le choix que fera une personne d'entreprendre des études postsecondaires. Selon le modèle simple de fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire, il est normal pour une étudiante ou un étudiant de contracter un prêt. Mais le calcul des avantages et des coûts ne sont que des estimations fondées sur la meilleure information dont dispose l'étudiante ou l'étudiant à ce moment. Le revenu actuel peut donc être différent du revenu prévu, et même de façon très importante. En d'autres mots, il est risqué d'emprunter pour faire des études postsecondaires. Les personnes qui ont une aversion au risque pourraient ne pas vouloir contracter de prêt, même s'il est évident que le retour sur l'investissement sera égal et même supérieur au coût d'emprunt. L'incertitude entourant les coûts et avantages prévus est suffisante pour rendre l'investissement peu attrayant.

La tolérance au risque, différente selon les personnes, pourrait expliquer en partie la variation dans les données sur la fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire. La décision de contracter ou non un prêt pourrait relever du capital culturel. D'autres facteurs seraient les évaluations réalistes des coûts et des avantages prévus qui sont différentes selon la situation familiale, les contraintes géographiques ou la discrimination sur le marché du travail. Le COQES travaille en collaboration avec la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire sur un projet visant à examiner les facteurs déterminants dans la volonté d'emprunter pour faire des études postsecondaires et sur la façon, le cas échéant, dont ces facteurs varient selon les divers groupes socioéconomiques. Les résultats de cette étude paraîtront dans une future publication.

Le deuxième type d'obstacle financier vient d'une comparaison directe des coûts prévus des études postsecondaires et des avantages attendus. Une personne peut décider que les avantages attendus de l'éducation postsecondaire (financiers et non financiers) ne justifient tout simplement pas les coûts exigés. Si les avantages des études postsecondaires n'étaient que privés, il serait inutile d'aller plus loin. Même lorsqu'il n'existe pas d'obstacles à la fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire; on ne peut garantir que l'investissement en vaudra la peine. Si, par contre, l'éducation postsecondaire entraîne des avantages importants pour la société, comme le pense la population en général, le gouvernement devrait alors rendre ses calculs de rendement plus favorables. Les options de subvention de l'éducation postsecondaire sont présentées plus loin.

Obstacles non financiers

Les obstacles à l'éducation postsecondaire d'ordre non financier sont connus depuis longtemps au Canada, bien que peu de recherche ait été faite sur le sujet. La présente section dresse une liste partielle des obstacles non financiers potentiels.

La difficulté d'obtenir des renseignements sur les coûts et les avantages de l'éducation postsecondaire est un exemple d'obstacle non financier. L'estimation des coûts des études postsecondaires peut être complexe. Les droits de scolarité et les frais accessoires varient considérablement selon les programmes et parfois selon les établissements. Il en va de même pour le coût des livres et des fournitures. Si l'étudiante ou l'étudiant doit vivre loin du domicile familial, le coût de la vie doit également être pris en considération. Il est alors encore plus difficile de calculer les coûts initiaux.

Plus complexe encore est l'estimation prévue de l'accroissement des revenus découlant des études postsecondaires. Les étudiantes et étudiants doivent faire des prédictions sur l'état de l'économie en général lorsqu'ils prennent leur décision, et de plus, leurs calculs doivent porter sur des secteurs d'emploi précis. Même si elles ou ils possèdent tous les renseignements sur le rendement moyen prévu pour un emploi précis, elles ou ils ne savent pas où se situera leur propre revenu par rapport à la moyenne.

Lorsqu'un qu'elle ou il contracte un prêt, une étudiante ou un étudiant doit composer avec un ensemble complexe de conditions et de procédures. La plupart des experts s'entendent sur le fait que les étudiantes et les étudiants ainsi que les parents ne savent pas toujours comment obtenir de l'aide financière. Aux États-Unis, on estime que la complexité du système pourrait être responsable de près de 850 000 formulaires non remplis (Bettinger, Long et Oreopoulos, 2007). L'Ontario ne dispose pas de données similaires, mais les lacunes concernant les renseignements pourraient expliquer certaines variations dans les taux de fréquentation des divers groupes socioéconomiques.

On a observé que certaines étudiantes et certains étudiants, en particulier ceux provenant de familles à faible revenu, ont tendance à surestimer les coûts véritables des études postsecondaires et à sous-estimer leurs avantages (Usher, 2005). Dans ce cas, la décision de ne pas entreprendre d'études postsecondaires est une décision rationnelle pour la personne, qui pense que l'éducation postsecondaire ne pourra lui fournir un rendement adéquat. La complexité de l'information pourrait aussi être un facteur expliquant les faibles taux de fréquentation des Autochtones et des étudiantes et étudiants de première génération. Les parents qui ont fait des études supérieures connaissent mieux les processus et procédures de l'éducation postsecondaire et peuvent donc aider leur enfant à rassembler l'information et à évaluer la documentation complexe.

Le manque de motivation est souvent cité comme une raison pour ne pas entreprendre d'études postsecondaires (Berger, Motte et Parkin, 2007). Il est toutefois difficile de comprendre les facteurs déterminants de motivation, et en particulier de distinguer ces facteurs d'autres facteurs comme le revenu ou le niveau de scolarité des parents.

Les enfants de parents n'ayant pas fait d'études postsecondaires ont moins d'arguments culturels sur lesquels se fonder lorsque vient le temps de prendre une décision. Non seulement ces parents sont moins en mesure d'aider leurs enfants à trouver l'information dont ils ont besoin pour poursuivre leur éducation postsecondaire (des renseignements sur les

carrières, les programmes et le choix des établissements, mais aussi sur l'accès à l'aide financière offerte à la population étudiante), mais ils sont moins enclins à encourager le choix de leur enfant d'entreprendre des études postsecondaires à l'aide d'histoires ou d'exemples tirés de leur propre expérience.

L'inscription à des études postsecondaires exige habituellement une préparation adéquate à l'école secondaire, ce qui signifie que l'élève doit faire des choix dès la 9e ou la 10e année. Nous savons que ces choix diffèrent d'un groupe à l'autre, ce qui explique en partie la variation des taux de fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire (Junor et Usher, 2004). L'Ontario a un système de regroupement des cours pour les élèves en 10e année, et ce, pour les cours théoriques et non théoriques. Les partisans du regroupement des cours soulignent que cette méthode offre aux élèves moins portés vers les cours théoriques une solution qui répond à leur besoin en apprentissage et à leurs aspirations (Krahn et Taylor, 2007). Toutefois, les étudiantes et étudiants venant de milieux socioéconomiques moins riches ont tendance à s'inscrire à un grand nombre de ces cours non théoriques, limitant par le même fait leurs chances d'accéder plus tard à un programme universitaire. Le regroupement des cours pourrait donc fort bien contribuer à créer, ou à tout le moins à perpétrer, des inégalités sociales (Krahn et Taylor, 2007).

Les étudiantes et étudiants venant d'un milieu rural ou éloigné ont aussi un obstacle de taille à surmonter (Looker et Lowe, 2001). En effet, plus de 60 % des étudiantes et étudiants récemment interrogés dans le cadre d'un sondage ont signalé qu'ils ne voulaient pas déménager à plus de 100 km de leur lieu de résidence pour aller au collège (Academia Group, 2007). Cette aversion peut créer un obstacle considérable aux études postsecondaires, en particulier dans les régions peu peuplées.

On a récemment publié une série de rapports, pour lesquels ont été utilisées les données de l'Enquête auprès des jeunes en transitions, qui a permis de suivre un groupe d'élèves de l'école secondaire jusqu'au marché du travail ou aux études postsecondaires. Cette recherche confirme que les obstacles non financiers, en particulier les fardeaux scolaires, sont souvent la principale raison motivant la décision de ne pas faire d'études postsecondaires (Frenette, 2007; Tomkowicz et Bushnik, 2003). Toutefois, puisque l'Enquête est d'ordre national, elle ne s'attarde pas particulièrement aux problèmes propres à l'Ontario.

Le COQES est partenaire d'un projet visant à étudier les caractéristiques des jeunes qui ne font pas d'études postsecondaires et les facteurs qui pourraient constituer des obstacles et des freins à la poursuite de telles études.

Quels obstacles sont les plus importants?

Quels obstacles sont les plus importants : ceux d'ordre financier ou non financier? Il s'agit là d'une question très complexe, comme on mentionne au cours du présent chapitre. Les facteurs d'ordre financier et non financier sont très liés, et il est donc difficile de les distinguer avec les données dont on dispose. De plus, comme on le verra plus loin, les programmes d'aide financière sont accessibles en Ontario depuis des décennies et sont constamment revus et étendus. Les tendances actuelles en matière de fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire reflètent en partie l'existence de ces interventions financières. Nous ne savons pas à quoi ressemblerait la fréquentation sans l'existence de ces programmes.

Il s'agit aussi d'une question concernant les objectifs stratégiques. Les obstacles financiers peuvent être éliminés par une combinaison de prêts, de subventions et d'autres initiatives connexes. Les obstacles non financiers, quant à eux, exigent une approche stratégique plus complexe, davantage axée sur des stratégies d'intervention précoce.

Les facteurs financiers sont souvent considérés comme plus contraignants. La recherche américaine semble montrer une relation constamment négative entre le prix net de l'éducation postsecondaire (droits de scolarité moins les subventions) et l'effectif, et cette relation semble être encore plus manifeste chez les étudiantes et étudiants à faible revenu (EPI, 2008).

La recherche canadienne sur les contraintes financières est moins abondante. Les deux principaux sondages canadiens (l'Enquête auprès des jeunes en transition et l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires) menés auprès des étudiantes et des étudiants ont permis de savoir quels sont, selon eux, les obstacles à l'éducation postsecondaire, même si les questions posées différaient légèrement d'un sondage à l'autre. Curieusement, près de 50 % des étudiants interrogés n'ont pu nommer d'obstacles aux études postsecondaires. Parmi les obstacles cités, les considérations financières étaient le plus souvent mentionnées (EPI, 2008, p. 16).

Deux études récentes ont fourni une interprétation intéressante des facteurs déterminants de la fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire au Canada. Frenette (2007) divise les différences entre les taux de fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire des jeunes de 19 ans en deux catégories : ceux à faible revenu et ceux qui ont un revenu élevé. Il conclut que presque tout écart peut être attribué à des caractéristiques observables de la population étudiante. L'éducation des parents est la plus importante, suivie des résultats aux examens de lecture à 15 ans, des notes générales obtenues à l'école secondaire et enfin des contraintes financières. Finnie et Usher (à venir) concluent aussi que les facteurs liés à la famille tendent à être moins importants une fois que les notes obtenues à l'école secondaire sont prises en compte, ce qui suggère que la famille a une incidence sur le rendement à l'école secondaire.

EPI (2008) conclut son sondage pour le COQES avec le commentaire résumé suivant :

> Il ne faut pourtant pas en conclure que les obstacles financiers sont inexistants ou peu importants. Pour certains étudiants, il y a des moments où ils le sont indubitablement. Il ne faut pas non plus interpréter ces résultats pour en déduire que les droits de scolarité n'ont pas d'importance et qu'on peut les augmenter à volonté. Il faut plutôt comprendre que les analyses les plus avancées suggèrent fortement que, *compte tenu du niveau actuel des droits de scolarité et des programmes d'aide financière actuellement disponibles pour les étudiants*, les obstacles financiers ont beaucoup moins d'importance que les obstacles liés au capital culturel et à la réussite scolaire. (p. 17)

L'équipe s'est fondée sur ce commentaire pour élaborer notre approche d'évaluation des options stratégiques. Les facteurs financiers ont clairement une incidence sur la fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire. Les gouvernements ont reconnu ces obstacles et leur ont porté une attention particulière, en plus de trouver des ressources pour les éliminer, ce qui a contribué à leur succès. La question intéressante des obstacles financiers porte donc sur l'efficacité et l'équité des diverses approches stratégiques. En comparaison, peu d'attention a été portée aux facteurs non financiers, et c'est pourquoi ce thème mérite que des recherches futures s'y attardent.

2.5.3 Mesures pour pallier les obstacles financiers

On peut pallier les obstacles aux études postsecondaires d'ordre financier de différentes façons. Les mesures influent de différentes façons sur les décisions d'entreprendre des études postsecondaires et ont différentes répercussions quant à l'équité et à l'impartialité. En choisissant une mesure, il est donc important de déterminer la nature précise des contraintes financières à palier et de savoir si les avantages sont universels ou s'ils s'appliquent uniquement à certains groupes.

Réglementer les droits de scolarité et les frais accessoires

Une des options à considérer est la réglementation des droits de scolarité et des frais accessoires. Dans un système non réglementé, les droits de scolarité et les frais accessoires seraient établis par les établissements, généralement par des conseils d'administration, qui agiraient selon les recommandations de la haute direction. Les droits de scolarité serviraient à couvrir les coûts des programmes de formation générale et les services connexes, et seraient en général plus élevés à l'université qu'au collège afin de soutenir les activités de recherche des universités. Ils seraient aussi plus élevés pour certains programmes, comme celui de médecine, et augmenteraient au même rythme que l'inflation touchant les frais de fonctionnement.

Les interventions visant à contenir les droits à un montant inférieur à ce qu'ils seraient normalement réduiraient le coût des études postsecondaires pour les étudiantes et étudiants et augmenteraient le taux de rendement prévu et donc, la probabilité que l'élève entreprenne des études postsecondaires. Il existe un grand nombre de recherches sur l'influence qu'ont les droits de scolarité sur les taux de fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire et sur les taux de fréquentation de l'université en particulier. En général, les études faites au Canada stipulent que peu ou pas de relation existe entre les droits de scolarité et les taux de fréquentation (Johnson, 2008). Une des causes de cette faible relation est, bien sûr, que toutes les provinces ont des politiques en matière d'aide financière.

Parmi les objections fréquentes au gel ou à la réduction des droits de scolarité pour encourager les élèves à entreprendre des études postsecondaires, on indique que les avantages s'appliquent à toute la population étudiante, peu importe le revenu ou les caractéristiques socioéconomiques de ses membres. Aussi, selon les critiques, il est préférable de s'assurer que les étudiantes et étudiants dans le besoin reçoivent une subvention. Si le gouvernement compense les collèges et les universités pour les revenus perdus en leur octroyant des subventions provenant des recettes fiscales, et si le système d'imposition est généralement progressif et que les gens qui ont un revenu élevé font des études postsecondaires, cet effet sera en quelque sorte annulé.

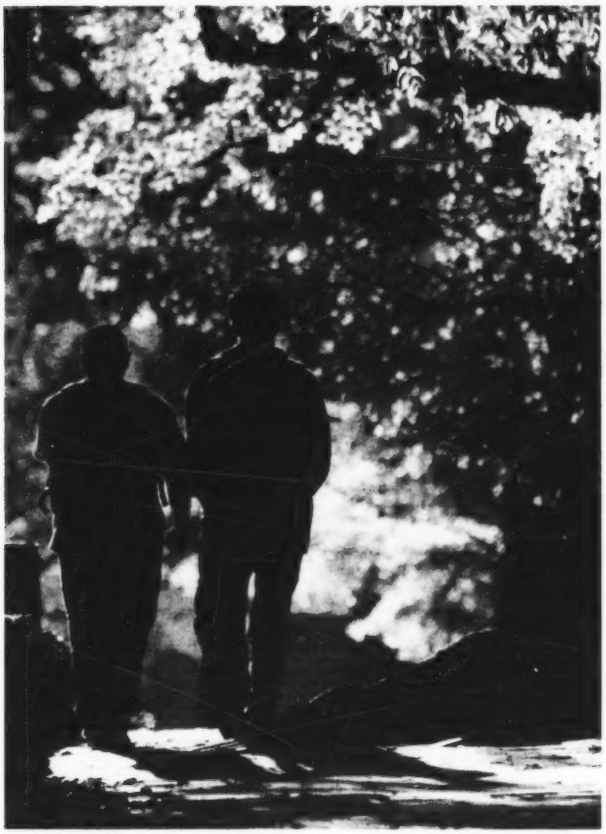
Au Canada, les gouvernements interviennent souvent dans la réglementation touchant les droits de scolarité, et l'Ontario ne fait pas exception. Dans les années 1960, le gouvernement provincial a essentiellement limité les droits de scolarité, en liant les subventions d'exploitation et les recettes provenant de ces droits au moyen d'une formule d'inversement. Une nouvelle politique introduite en 1998 déréglementait les droits pour les programmes de deuxième et de troisième cycle, certains programmes de premier cycle et pour des programmes professionnels d'université ainsi que les programmes où la demande était très forte et les programmes d'études supérieures. D'autres programmes devaient aussi composer avec le gel des augmentations de droits de scolarité.

En 2004, le gouvernement libéral nouvellement élu a gelé tous les droits de scolarité pour deux ans aux montants de 2003–2004. Un nouveau cadre de droits de scolarité a été mis en œuvre en 2006. Les universités peuvent dorénavant augmenter les droits de scolarité pour les programmes de premier cycle en arts et en sciences et d'autres programmes d'un maximum de 4,5 % durant la première année d'études, et d'un maximum de 4 % pour les années subséquentes. Elles peuvent augmenter les droits des programmes professionnels et de deuxième et de troisième cycle d'un maximum de 8 % par année pour les étudiantes et étudiants en première année du programme et d'un maximum de 4 % pour les années subséquentes. Les collèges peuvent augmenter les droits de scolarité des programmes de base de 4,5 % pour les étudiantes et étudiants en première année et de 4 % pour les années subséquentes. Pour certains programmes très en demande, les augmentations sont de l'ordre de 8 % et de 4 % respectivement. Cependant, aucun établissement ne peut augmenter ses droits de scolarité généraux de plus de 5 % en moyenne par année.

La politique actuelle en matière de droits de scolarité expire en 2009–2010, et un nouveau cadre devra être mis en place. Pour ce faire, il faudra tenir compte d'un nombre de facteurs. Par exemple, il faudra connaître les effets des droits de scolarité sur les décisions d'entreprendre des études postsecondaires en Ontario et sur le besoin d'une étudiante ou d'un étudiant de travailler pendant ses études ainsi que les répercussions d'un tel besoin sur le rendement scolaire. Il faudra cerner les effets possibles selon les groupes socioéconomiques ainsi que la possibilité pour les programmes d'aide financière aux études de modifier ces effets. Il faudra également déterminer le lien entre les recettes provenant des droits de scolarité et la capacité des collèges et des universités à ouvrir des places. Le COQES examinera ces facteurs dans une recherche future.

Fournir l'aide financière aux étudiantes et aux étudiants

Une deuxième option visant à éliminer les obstacles d'ordre financier consiste à fournir l'aide financière aux étudiantes ou étudiants sous la forme de prêts ou de subventions. Afin d'évaluer l'efficacité des mesures d'aide financière, il est important de bien comprendre la façon dont chaque prêt et subvention peut influer sur les décisions d'entreprendre des études postsecondaires, en particulier pour les personnes qui font partie des groupes sous-représentés.



Les prêts éliminent les contraintes de liquidité et augmentent potentiellement la fréquentation des étudiantes et étudiants qui ne pourraient pas financer les coûts initiaux de leurs études postsecondaires. Comme on l'a mentionné précédemment, les marchés privés ne fonctionnent pas aussi bien dans ces situations, et c'est pourquoi les programmes de prêt étudiant nécessitent un apport important du gouvernement. Certains aspects propres aux programmes de prêt étudiant, comme les périodes sans intérêts, les taux subventionnés, l'exemption d'intérêts et la réduction de la dette, réduisent le coût nécessaire aux études postsecondaires, augmentant ainsi le taux de rendement prévu et, potentiellement, le taux de fréquentation. Les subventions de ce genre réduisent aussi la dette totale que l'étudiante ou l'étudiant aurait autrement contractée, et par le même fait le risque perçu, ce qui peut augmenter la fréquentation.

Il faut tenir compte de bon nombre de problèmes pour élaborer un programme de prêts étudiant. Le premier est l'admissibilité. Les prêts peuvent être accessibles à tous ou seulement à ceux qui prouvent leur besoin d'aide financière. Dans le cas de la deuxième option, l'admissibilité peut être définie par le besoin (dépenses prévues pour les études postsecondaires moins le revenu disponible, y compris la contribution des parents) ou le revenu. Le montant annuel disponible ainsi que le montant total pouvant être emprunté est souvent limité. Habituellement, le prêt est sans intérêt pendant la durée des études, et les conditions de remboursement peuvent dépendre de la situation de l'étudiante ou de l'étudiant.

Les subventions réduisent directement le coût des études postsecondaires, augmentant ainsi le taux de rendement perçu de l'éducation postsecondaire et possiblement aussi les taux de fréquentation. En limitant les montants de la dette, les subventions permettent aussi de réduire le risque et potentiellement d'augmenter les taux de fréquentation.

Il faut également établir les subventions en fonction d'un bon nombre de facteurs. En effet, les subventions peuvent être accessibles à toute la population étudiante ou seulement à des étudiants qui ont un certain profil. Elles peuvent être attribuées par un système d'imposition ou par des paiements réels. Elles peuvent être allouées en fonction du mérite ou selon les besoins perçus, ou encore les deux. Elles peuvent provenir du gouvernement, ou des collèges et des universités, ou des deux. Elles peuvent être renouvelables, conditionnelles au maintien d'une certaine moyenne, ou ponctuelles. Elles peuvent être utilisées comme un prêt ou être totalement différentes. Elles peuvent être allouées au début d'une période d'études ou à la fin de celle-ci pour s'assurer que l'étudiante ou l'étudiant a répondu aux critères de satisfaction. Les subventions peuvent prendre la forme d'une exemption du paiement d'intérêts ou d'une renonciation à une créance pour les prêts étudiants.

Les chercheurs commencent à s'entendre sur les problèmes liés à la conception du système (Berger et al., 2007; Finnie, 2004; Usher, 2006). La plupart des analyses recommandent certaines formes de subventions ou de prêts à certains étudiants plutôt que de les rendre accessibles à tous. Les incitatifs fiscaux sont un exemple de la deuxième approche. Pendant un certain temps, de tels incitatifs offerts par les gouvernements fédéral et provincial faisaient partie de l'aide financière offerte à toute la population étudiante et à leurs parents. Les bourses d'études, les bourses de recherche et les revenus provenant d'une bourse sont exempts d'impôt; les étudiantes et étudiants qui doivent déménager pour retourner aux études à temps plein ou entrer sur le marché du travail peuvent profiter de certaines déductions; les étudiantes ou étudiants, ou leur conjointe ou conjoint, tutrice ou tuteur ou parent, bénéficient d'un crédit sur les droits de scolarité, et un crédit d'impôt pour l'éducation est également offert (Junor et Usher, 2004, p. 232).

Les incitatifs fiscaux ont fait l'objet d'une attention particulière récemment. Neill (2007), par exemple, n'a trouvé aucune preuve selon laquelle les incitatifs fiscaux avaient une incidence sur les taux de fréquentation. D'autres observateurs ont questionné l'équité des mesures fiscales, car selon eux, elles avantageaient les étudiantes et étudiants ayant un revenu familial plus élevé. Enfin, on se questionne particulièrement sur le fait que les crédits d'impôt utilisés comme outil de soutien pour les étudiantes et étudiants, comme les subventions, diminuent à mesure que le système d'imposition est utilisé comme une forme d'aide à la population étudiante (Usher, 2006).

Récemment, les chercheurs se sont aussi questionnés sur le fait que les subventions semblent plus efficaces que les prêts dans l'encouragement à la fréquentation et à la persévérance.[11] Ils s'entendent sur le fait que les programmes de prêt ou de subvention peuvent être conçus de différentes façons pour atteindre les objectifs en matière d'efficacité et d'équité.

L'Ontario s'est doté d'un système complet d'aide financière aux étudiants. Le Régime d'aide financière aux étudiants de l'Ontario (RAFEO) tient compte d'un ensemble de programmes d'aide financière offerts par les gouvernements fédéral et provincial. Dans cet ensemble, on trouve le Programme de prêts d'études intégrés Canada-Ontario et un grand nombre de subventions, de bourses d'études et de bourses offertes à des étudiantes et à des étudiants qui sont dans des circonstances particulières ou qui ont des besoins particuliers.

Les prêts étudiants en Ontario sont alloués en fonction des besoins. Le montant qu'une étudiante ou un étudiant a le droit d'emprunter chaque année est calculé en soustrayant le coût des études au montant de ses revenus estimés (y compris les économies, l'actif et le soutien

11 Pour des exemples, lire le document sur la série de recherche sur le site de «Mesurer l'efficacité de l'aide financière aux étudiants», au www.mesa-project.org/.

des parents ou du conjoint). Le montant de prêt admissible diminue à mesure que le revenu augmente pour éventuellement atteindre zéro. Une limite annuelle ainsi qu'une limite totale ont aussi été fixées. Les prêts ne sont pas assujettis aux intérêts tant que l'étudiante ou l'étudiant n'a pas obtenu son diplôme. Le gouvernement provincial offre un prêt supplémentaire aux étudiantes et étudiants admissibles dont la dette annuelle selon le RAFEO excède 7 000 $ pour une année scolaire. Le gouvernement fédéral offre aussi des options de remboursement particulières, des exemptions du paiement d'intérêts et une réduction de la dette aux étudiantes et étudiants qui ont de la difficulté à rembourser leur prêt.

En plus des prêts, il existe une variété de subventions, de bourses et de bourses d'études gouvernementales en Ontario destinées aux étudiants admissibles au RAFEO. La plupart des subventions et des bourses visent à satisfaire les besoins particuliers des étudiantes et des étudiants sous-représentés, notamment celles et ceux dont les familles ont un faible revenu, celles et ceux qui sont handicapés, celles et ceux qui étudient à temps partiel, celles et ceux ayant une personne à charge et celles et ceux qui ont de la difficulté à rembourser leur prêt. Chaque établissement offre aussi des bourses d'études et des bourses, parmi lesquelles certaines sont fondées sur le mérite, et qui ne sont pas liées au RAFEO (EPI, 2008).

En 2005, le gouvernement de l'Ontario a apporté de nombreux changements au programme du RAFEO grâce au plan *Vers des résultats supérieurs*. Les modifications visaient à augmenter le nombre d'étudiantes et d'étudiants admissibles au RAFEO ainsi que la somme que la population étudiante admissible pouvait obtenir. Les montants de prêt intégrés ont été augmentés pour chaque étudiante et étudiant, et les montants calculés, comme la contribution des parents, ont été réduits.

En 2006, le gouvernement de l'Ontario, en collaboration avec les collèges et universités de la province, a mis sur pied la Garantie d'accès aux études. La Garantie stipule que «Les étudiantes et étudiants de l'Ontario qui répondent aux conditions d'admissibilité ne devraient pas être empêchés de fréquenter les collèges et les universités subventionnés par les fonds publics de la province à cause d'un manque de programmes d'aide financière» (gouvernement de l'Ontario, 2008). À cet effet, la Garantie a permis d'ajouter bon nombre de mesures précises aux services financiers déjà offerts aux étudiantes et aux étudiants.

Le COQES dirige un groupe de travail visant à évaluer l'efficacité de la Garantie. La Garantie a comme objectif d'augmenter la fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire, en particulier pour les personnes à faible revenu (qui sont souvent des étudiantes et étudiants autochtones, de première génération, etc.). Le succès final de la Garantie sera donc évalué en fonction de la mesure dans laquelle elle aura montré avoir apporté ces changements. Il est toutefois encore trop tôt pour pouvoir établir ces liens, et c'est pourquoi la première ronde d'évaluation se concentrera sur les effets probables de la prestation du programme de Ga-

rantie et sur la collecte des données nécessaires à une analyse plus poussée à mesure que le programme sera utilisé.

Le portrait de l'aide financière aux étudiantes et aux étudiants sera encore modifié en 2010 lorsque la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire cessera d'exister et d'octroyer des bourses aux étudiantes et aux étudiants dans le besoin et à celles et à ceux qui ont un faible revenu. La population étudiante de l'Ontario admissible peut actuellement recevoir deux types de financement de la Fondation : les Bourses d'études canadiennes du millénaire (pour les étudiantes et étudiants dans le besoin) et la Subvention ontarienne du millénaire pour l'accès aux études (pour les étudiantes et étudiants à faible revenu).[12] Dans son budget de 2007, le gouvernement fédéral a annoncé l'arrivée d'une nouvelle bourse fondée sur le revenu qui remplacera la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Toutefois, on ne connaît pas encore l'effet de cette nouvelle subvention, qui est fondée sur le revenu, sur la fréquentation des étudiantes et étudiants à faible revenu, et on ne sait pas non plus si les augmentations du RAFEO par le gouvernement de l'Ontario pourront ou non compenser la perte de la Fondation.

2.5.4 Mesures pour pallier les obstacles non financiers

En dépit du nombre croissant de recherches sur le repérage des obstacles à l'éducation postsecondaire au Canada d'ordre non financier, il y a beaucoup moins de recherche sur la façon d'y pallier. Cette différence s'explique en partie par la difficulté de distinguer les obstacles financiers de ceux qui ne le sont pas. Par exemple, les étudiantes et étudiants ayant un faible revenu ou les étudiantes et étudiants de première génération peuvent choisir très tôt dans leurs études secondaires, et même avant, de faire un métier qui ne demande pas d'études postsecondaires et donc de n'être pas préparés à l'université ou de ne pas prendre de cours leur permettant de s'inscrire à un programme universitaire. Dans les sondages, les obstacles se traduisent par des réponses comme «pas intéressé» ou «pas prêt sur le plan scolaire», mais ils proviennent en fait du manque de capital financier ou encore social ou culturel permettant de poursuivre des études postsecondaires.

Le défi se complique encore plus par la difficulté de distinguer les ensembles d'obstacles non financiers. Par exemple, l'étudiante ou l'étudiant autochtone vivant sur une réserve est plus à risque d'être confronté à une multitude d'obstacles, y compris le manque de fonds, le fait que personne dans sa famille n'ait fait d'études postsecondaires, le risque élevé de ne pas terminer son secondaire, le manque d'information sur les itinéraires d'études, ainsi que les chances plus élevées qu'elle ou il ait un enfant à charge et qu'elle ou il soit plus vieux lorsqu'elle ou il entreprend des études postsecondaires.

Aux États-Unis, où la préparation au collège ou les programmes d'intervention précoce sont fréquents, il existe des recherches sur les obstacles non financiers, leur relation avec les obstacles financiers, et l'efficacité de l'élimination des obstacles au palier secondaire ou avant. L'intervention précoce a été définie comme faisant référence «aux programmes visant à garder les élèves à risque à l'école et à augmenter les taux de fréquentation d'établissements d'enseignement postsecondaire des étudiants désavantagés sur le plan éducatif et économique en leur fournissant une variété de services» (Cunningham, Redmond et Merisotis, 2003, p. 6).

12 Deux types de bourses au mérite sont aussi offertes par la Fondation, mais elles ne sont pas fondées sur les besoins ou le revenu et ne servent donc pas à éliminer directement les obstacles financiers.

Ces programmes américains, qui sont au nombre de plus de 1 200 et qui comptent aussi les initiatives communautaires, institutionnelles, de l'état et fédérales, combinent habituellement les interventions visant à surmonter les obstacles multiples et interactifs, à la fois d'ordre financier et non financier. Les interventions diffèrent selon l'objectif du programme. Certains programmes sont conçus pour aider les élèves à obtenir leur diplôme d'études secondaires, tandis que d'autres visent à préparer les élèves à réussir leurs études postsecondaires. Certains sont destinés aux élèves du secondaire, alors que d'autres s'adressent déjà aux élèves de troisième année. Le public cible de ces programmes est une autre variable. La plupart des élèves visés par ces programmes ont un faible revenu, bien que certains programmes soient conçus pour des minorités et que d'autres soient universels.

La plupart des programmes combinent certains des éléments suivants : aide financière (souvent sous la forme de droits de scolarité garantis), soutien scolaire (parfois sous la forme de tutorat) et information, consultation ou soutien (souvent sous la forme de mentorat par les pairs ou autre). Les évaluations de ce qui est efficace à long terme ont mené les chercheurs à conclure que bien qu'il soit impossible de séparer les interventions et de déterminer exactement lesquelles sont efficaces pour augmenter les taux de fréquentation, l'accent mis sur la participation des parents et la préparation scolaire est essentiel à l'efficacité de la plupart des programmes (Cunningham, Redmond et Merisotis, 2003).

Au Canada, la recherche sur la façon d'influer sur l'itinéraire d'études de l'élève du secondaire à l'éducation postsecondaire en est à ses balbutiements, et la politique publique en matière d'intervention précoce en est à ses débuts. Le programme Passeport pour ma réussite de l'Ontario pave la voie dans ce domaine. Ce programme a été mis en place en 2001 dans le secteur de Regent Park de Toronto par le centre de santé communautaire de Regent Park. Il vise à réduire la pauvreté et ses effets en diminuant le taux de décrocheurs scolaires et en augmentant l'accès à l'éducation postsecondaire parmi les jeunes défavorisés au Canada (http://www.pathwaystoeducation.ca/french/index.html).

Dans le cadre d'une partie importante de sa recherche sur la fréquentation, le COQES cherchera à mieux comprendre les obstacles à l'éducation postsecondaire d'ordre non financier et à l'exploration des mesures en matière de politiques visant à les surmonter.

2.6 Observations

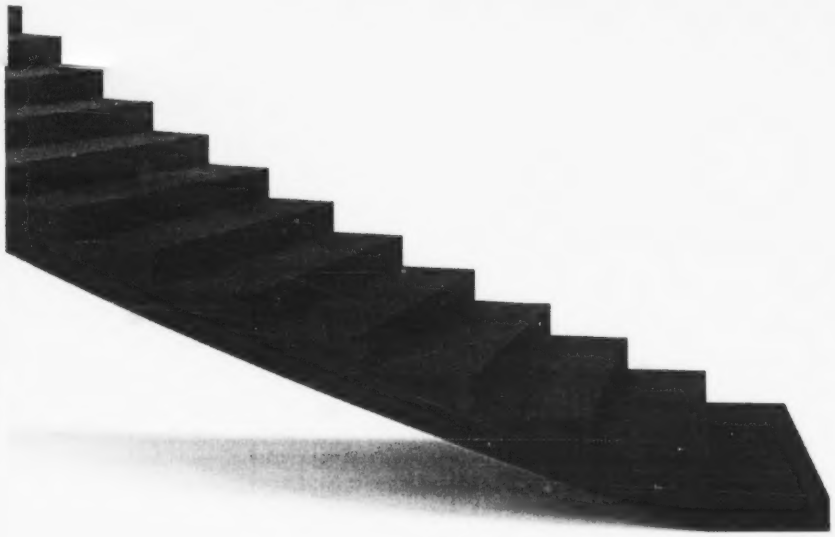
La présente section a pour objectif d'explorer les options en matière de politique visant à surmonter les obstacles à l'éducation postsecondaire, et en particulier ceux qui peuvent augmenter la fréquentation des groupes habituellement sous-représentés. Le principal élément tiré de ce sondage est la limite de nos connaissances dans ce domaine. En clair, et de manière concrète, l'équipe en sait beaucoup sur la clientèle des établissements d'enseignement postsecondaire, mais relativement peu sur la façon d'atteindre les groupes qui ne les fréquentent pas.

Les membres de l'équipe savent que les finances sont une variable importante, et nous avons une bonne compréhension de la façon font les contraintes d'ordre financier fonctionnent et comment, en principe, elles peuvent être surmontées. Ils savent que les variables d'ordre non financier sont aussi des facteurs clés, mais ils en savent peu à propos de ces dernières. Il est difficile de les séparer des considérations d'ordre financier, et il est difficile de séparer l'ensemble des influences possibles. Les États-Unis fournissent quelques exem-

ples sur l'évaluation des approches en matière de politiques, mais peu d'exemples ontariens ou canadiens existent.

Le rapport Rae met l'accent sur l'importance de programmes d'aide financière adéquats pour atteindre les objectifs provinciaux en matière d'éducation postsecondaire. Le plan *Vers des résultats supérieurs* réagit en alternant plusieurs éléments clés des programmes de prêts et en injectant de l'argent supplémentaire dans le soutien aux étudiantes et aux étudiants. Le gouvernement fédéral et la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire s'unissent pour soutenir la population étudiante de l'Ontario. Le COQES dirige un groupe de travail visant à évaluer les modifications de politiques. L'objectif précis est d'évaluer l'efficacité de la Garantie d'accès aux études. L'objectif général est de mieux comprendre la façon dont les programmes de prêts aux étudiants influent sur leur décision de s'inscrire aux études postsecondaires et de poursuivre un programme de ce niveau.

COQES se concentrera sur le repérage des obstacles aux études postsecondaires d'ordre non financier ainsi que sur l'examen des options en matière de politiques visant à les surmonter. La recherche est nécessairement plus longue, et il est donc difficile de faire des recommandations sur les politiques à adopter. Toutefois, les membres de l'équipe savent que les résultats de cette enquête seront essentiels pour surmonter les obstacles liés à l'accessibilité en Ontario.



trois

Chapitre 3 : Qualité de l'éducation

Le chapitre précédent traitait des attentes générales quant à l'accessibilité à l'éducation postsecondaire en Ontario. Selon la deuxième attente générale du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario, le système devrait offrir des résultats et des expériences d'apprentissage de qualité à ceux qui ont choisi de poursuivre leurs études (Gouvernement de l'Ontario, 2005). On croit que cet objectif général comporte trois points.

Premièrement, on s'attend à ce que l'enseignement et l'apprentissage dans les collèges et les universités soient de haute qualité. Les étudiantes et étudiants sont bien sûr attirés par des occasions d'apprentissage de qualité, mais cet objectif est également important pour les Ontariennes et Ontariens pour une raison plus générale étant donné que l'on s'attend à ce que le secteur de l'éducation postsecondaire joue un rôle important dans l'avenir de la province en matière d'économie et de bien-être de la société.

Deuxièmement, on s'attend à ce que les étudiantes et étudiants qui sont motivés et qualifiés puissent remplir dans un délai raisonnable les conditions du niveau postsecondaire pour obtenir un titre de compétences. Les étudiantes et étudiants ont évidemment cet objectif à cœur, car terminer un programme entraîne des bénéfices au-delà du simple fait d'avoir complété un certain nombre d'années d'études – le supposé effet peau de mouton (Boothby et Drewes, 2006, p. 4). La population étudiante et la société en général ont un intérêt commun, c'est-à-dire éviter les coûts facultatifs associés aux programmes prolongés et les risques de ne pas achever un programme. Cependant, il faut prendre note qu'un délai raisonnable ne signifie pas nécessairement «aussi vite que possible». Pour beaucoup d'étudiantes et d'étudiants, notamment les apprenantes et apprenants adultes, la possibilité de faire un programme à temps partiel sur une longue période est essentielle.

Troisièmement, on s'attend à ce que les choix en matière de programme soient adaptés aux besoins du marché du travail de la province. La formulation de cet objectif n'est pas un déni du fait que les étudiantes et étudiants font des études postsecondaires autant pour les bé-

néfices personnels de l'apprentissage que pour recevoir une formation professionnelle, ni ne laisse entendre que l'apprentissage alimenté par la curiosité et la formation professionnelle sont nécessairement distincts. Il signifie tout simplement que les personnes et la société seront plus avantagées si les diplômées et diplômés réussissent à atteindre leurs objectifs professionnels.

Ces trois attentes sont clairement liées. Toutes choses étant égales par ailleurs, on s'attend à ce que les taux de persévérance scolaire et d'obtention de diplôme augmentent de pair avec la qualité de l'expérience d'apprentissage. Les taux de décrochage devraient également diminuer si la possibilité de réussite professionnelle augmente. Toutefois, les taux de persévérance scolaire et d'obtention de diplôme varient grandement pour des raisons autres que la pertinence des programmes et la qualité de l'apprentissage, ces aspects méritent donc d'être examinés séparément.

3.1 Qualité de l'apprentissage

Trois défis se posent lorsqu'on tente d'évaluer la qualité de l'apprentissage au sein du secteur de l'éducation postsecondaire de l'Ontario. Premièrement, il faut définir ce qu'on entend par qualité; deuxièmement, il faut trouver des moyens de la mesurer (au fil du temps et en la comparant) et troisièmement, il faut comprendre comment l'améliorer et comment répandre les pratiques prometteuses.

3.1.1 Définir la qualité de l'apprentissage

Il existe maintenant un cadre normalisé permettant de comprendre les défis relatifs à la définition et à la mesure de la qualité de l'enseignement.[13] La présentation faite par R. Finnie et A. Usher (2005) est la plus couramment citée dans le contexte canadien.

Dans ce cadre, on établit clairement les caractéristiques des étudiantes et étudiants. Ces caractéristiques comprennent la préparation scolaire acquise dans des cours de niveau secondaire comme les mathématiques, la chimie et le français, ainsi que des compétences qui sont d'ordre général et intangibles, comme les compétences en littératie, en écriture et en communication et la capacité de résoudre des problèmes. À cette liste, on pourrait également ajouter des caractéristiques d'ordre général comme la maturité et la confiance en soi. L'hypothèse raisonnable est que, toutes choses étant égales par ailleurs, plus les caractéristiques des étudiantes et étudiants sont positives, meilleurs sont leurs résultats.

Le cadre comprend également la fonction de production éducative. Cette dernière est souvent appelée, et avec raison, une «boîte noire» étant donné qu'on ne comprend toujours pas très bien le processus d'enseignement lui-même.

Comme dans tout processus de production, la boîte noire de l'éducation postsecondaire comprend trois éléments essentiels. Le premier de ceux-ci est les intrants, comprenant les diverses ressources dont se servent les collèges et les universités pour enseigner et pour former les étudiantes et étudiants, comme le corps professoral, le personnel, les aides-enseignantes et aides-enseignants, les locaux, les laboratoires, les bibliothèques, etc. L'hypothèse est que,

13 Par exemple, voir Astin (1977), Pace (1979), Tinto (1987) et Pascarella (1985).

toutes choses étant égales par ailleurs, plus les intrants sont nombreux et de qualité accrue, meilleurs sont les résultats.

Les processus d'enseignement, ou les façons dont les intrants sont combinés pour produire des résultats, sont le deuxième élément de la fonction de production éducative. Ces processus comprennent les programmes pédagogiques, les services d'aide aux étudiantes et aux étudiants, et la culture d'apprentissage et d'enseignement des établissements.

Dans la plupart des collèges et des universités, les éléments de base des programmes pédagogiques sont les cours. Ceux-ci peuvent prendre diverses formes, comme des exposés magistraux, des séminaires, des travaux en laboratoire, etc. Les cours individuels font partie des programmes plus généraux, qui mènent à un titre de compétences officiel, comme un certificat, un diplôme ou un grade. Généralement, les attentes pédagogiques relatives à ces cours et programmes sont concrètes, et on utilise des méthodes claires d'examen et d'évaluation. L'hypothèse est que, toutes choses étant égales par ailleurs, plus les processus d'apprentissage sont efficaces, meilleurs sont les résultats.

La quantité et la qualité des services d'aide aux étudiantes et aux étudiants sont un autre volet des processus d'enseignement des établissements. Ces processus vont des programmes d'aide scolaire comme les séances de tutorat en mathématiques jusqu'aux activités récréatives comme les sports et les cercles de débats. Les activités parascolaires semblent augmenter la participation des étudiantes et des étudiants à l'expérience d'apprentissage et, par le fait même, améliorer les résultats. (National Association of Student Personnel Administrators et The American College Personnel Association, 2004).

Combinée aux programmes pédagogiques et aux services d'aide aux étudiantes et aux étudiants, la culture de l'établissement, au chapitre de l'enseignement et de l'apprentissage, est le dernier volet des processus d'enseignement de la fonction de production éducative élaborée par R. Finnie et A. Usher. On peut considérer que ce volet culturel reflète l'engagement formel et apparent de l'établissement en matière de réussite scolaire. Une culture institutionnelle de soutien est une culture où l'enseignement et l'apprentissage sont valorisés et récompensés. La présence d'une telle culture signifie sûrement un plus grand nombre de ressources consacrées à l'enseignement, mais il est question de plus que de simples ressources. L'hypothèse est que, toutes choses étant égales par ailleurs, un engagement apparent à l'excellence en enseignement et en apprentissage entraîne une amélioration des résultats.

Le dernier élément de la fonction de production éducative est ce que R. Finnie et A. Usher appellent les acquis finaux, aussi appelés résultats en matière d'apprentissage. Il s'agit des connaissances et des compétences disciplinaires que les étudiantes et étudiants doivent posséder à la fin de leurs études. Les acquis finaux sont souvent représentés par un grade, un diplôme, un certificat ou tout autre titre de compétences que les établissements confèrent aux diplômés. Dans la langue courante, on appelle souvent les acquis finaux les «exigences d'obtention d'un grade/diplôme/certificat».

Ce dernier élément du modèle est la reconnaissance des résultats finaux, soit la façon dont les personnes et la société bénéficieront des connaissances et des compétences que l'étudiante ou l'étudiant a acquises pendant ses études. Les résultats finaux comprennent le revenu, le taux d'emploi, le bien-être et la santé personnels, le niveau d'engagement des citoyens, etc. Certains acquis finaux en matière d'éducation postsecondaire entraînent di-

rectement des évaluations explicites du marché alors que ce n'est pas le cas pour d'autres; c'est pourquoi il est important de distinguer les acquis finaux des résultats finaux.

Grâce à ce bref survol, on constate que la qualité de l'apprentissage est mieux définie en termes de valeur ajoutée. Les collèges et les universités accueillent des étudiantes et des étudiants qui possèdent déjà divers niveaux de connaissances et de compétences. On espère que ces personnes, à l'obtention de leur diplôme, auront élargi et approfondi leurs connaissances. Plus les étudiantes et étudiants ont de connaissances en terminant leurs études postsecondaires comparativement à celles qu'ils possédaient à la fin de leurs études secondaires, plus grande est la valeur de l'enseignement offert par les collèges et les universités.

Le défi suivant consiste à utiliser ce cadre pour évaluer la qualité de l'apprentissage en Ontario. Dans la mesure du possible, il faudrait mesurer la qualité selon deux perspectives; premièrement, en étudiant les changements que subit la qualité de l'apprentissage en Ontario au fil des années et, deuxièmement, en comparant les indicateurs de la qualité en Ontario avec ceux d'autres régions comparables au Canada ou dans d'autres pays. Étant donné l'importance croissante que prend l'éducation postsecondaire pour que l'on atteigne les objectifs économiques et sociaux de l'Ontario, il est à espérer qu'il y aura une amélioration de la qualité dans le secteur de l'éducation postsecondaire au fil des années et que l'Ontario prendra sa place parmi les grands du Canada en matière d'occasions d'apprentissage de qualité.

Il existe deux façons sommaires d'évaluer la qualité de l'éducation. Premièrement, on peut tenter de produire des estimations empiriques pour mesurer la qualité et, deuxièmement, on peut se fier à la rigueur et à l'efficacité des processus d'assurance de la qualité actuels.

3.1.2 Mesurer la qualité de l'apprentissage

Le modèle élaboré par R. Finnie et A. Usher est un cadre utile qui permet de comprendre à quel point il est difficile de mesurer la qualité de l'apprentissage. Idéalement, il faudrait obtenir des données se rapportant à chaque élément du modèle et utiliser diverses techniques statistiques pour établir des liens entre les variables. Toutefois, ces données n'existent pas. La seule possibilité à l'heure actuelle, et elle est loin d'être idéale, est d'utiliser les données au fur et à mesure qu'elles deviennent disponibles. Malheureusement, on se rend rapidement compte que cette démarche produit un profil confus et contradictoire de la qualité de l'éducation postsecondaire en Ontario.

Mesures d'intrants

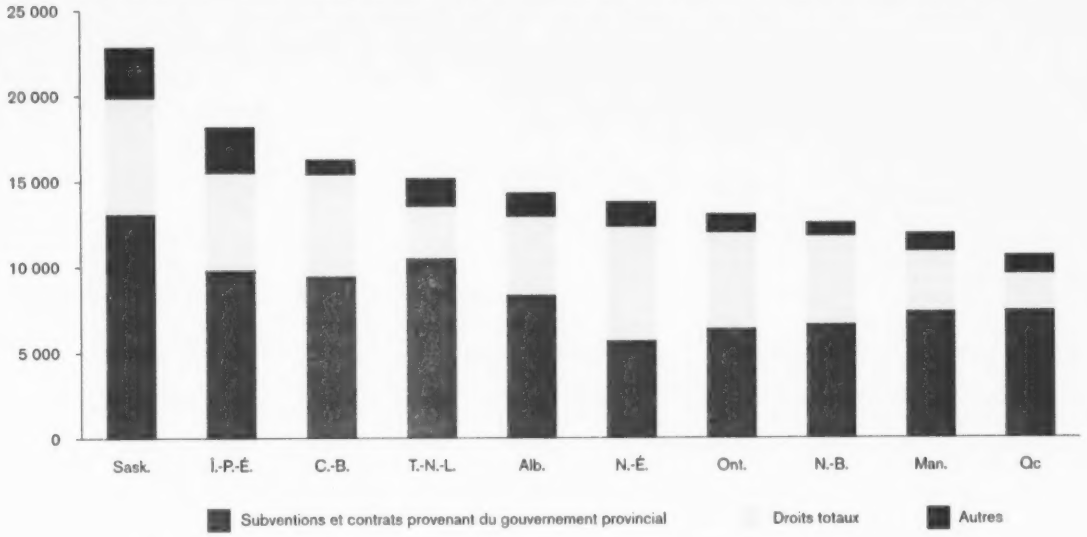
La façon la plus commune d'évaluer la qualité de l'éducation est de se fier aux mesures d'intrants. L'hypothèse, mentionnée plus haut, est que, toutes choses étant égales par ailleurs, plus la quantité d'intrants est élevée, meilleure est la qualité de l'apprentissage.

Les recettes d'exploitation par étudiante et étudiant sont la mesure d'intrant la plus générale. Le diagramme 3.1 contient des données relativement aux bénéfices généraux d'exploitation en fonction de l'effectif pour l'Ontario et les autres provinces pour l'année 2005–2006, qui est la dernière année pour laquelle ces données sont disponibles. L'écart entre les provinces quant aux subventions de fonctionnement par inscription était considérable, puisque la Saskatchewan reçoit 13 109 $ et la Nouvelle-Écosse seulement 5 712 $. Parmi les provinces, la

subvention de 6 418 $ que reçoit l'Ontario par étudiante ou étudiant en équivalence à plein temps (EPT) se situe à l'avant-dernier rang, représentant 74 % du montant que reçoivent les autres provinces. Cependant, en termes réels (c'est-à-dire, corrigé en fonction de l'Indice des prix de l'enseignement supérieur fourni par l'AUCC) les subventions de fonctionnement que reçoit l'Ontario ont augmenté depuis 2003–2004, alors la situation relative s'est peut-être un peu améliorée.

Diagramme 3.1

Bénéfices généraux d'exploitation par effectif universitaire* pour l'Ontario et d'autres provinces par source de revenu, 2005–2006



Source des données financières : Rapports de l'ACPAU, Information financière des universités et collèges, 2005–2006

Source des données sur les inscriptions : Statistique Canada, le Quotidien, «Effectifs universitaires 2005–2006», 7 février 2008

**Note : Les effectifs universitaires utilisés dans ce graphique représentent l'ensemble des effectifs universitaires et non les effectifs EPT.*

La situation par rapport au revenu n'est pas la même une fois que les recettes provenant des droits de scolarité sont prises en considération, puisque les droits de scolarité en Ontario sont parmi les plus élevés au Canada. La province se classe au second rang quant au pourcentage des recettes d'exploitation provenant des droits de scolarité en 2005–2006 (42 %), derrière la Nouvelle-Écosse (48 %) et se classe loin devant les neuf autres provinces, dont la moyenne se situe à 32 %. Si l'on prend en considération les droits de scolarité et les autres recettes, l'Ontario obtient 13 103 $ par étudiante ou étudiant inscrit, soit 87 % de la moyenne des neuf autres provinces, et se situe donc au 7e rang.

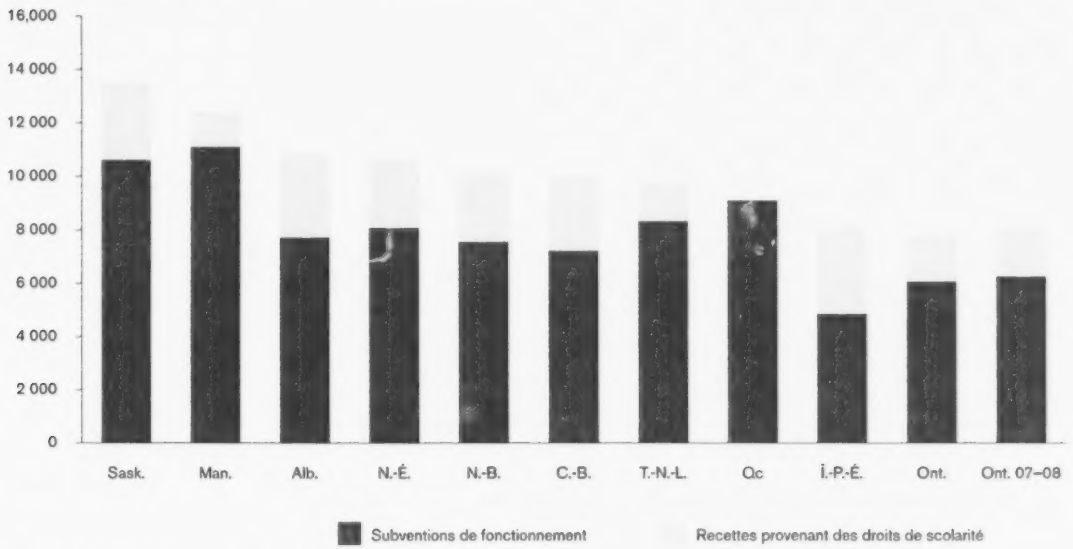
Le financement des universités de l'Ontario est relativement faible comparativement à celui des universités américaines. En 2006, le Task Force on Competitiveness, Productivity and Economic Progress (groupe de travail sur la compétitivité, la productivité et le progrès économique) a cerné 10 établissements homologues privés et autant d'établissements publics pour chacune des 17 universités de l'Ontario. Il est venu à la conclusion qu'en 2003–2004, les universités de l'Ontario

n'avaient accès qu'à 72 % des revenus auxquels les établissements homologues du secteur public avaient accès, et l'écart est encore plus marqué dans le cas des établissements privés (Task Force on Competitiveness, Productivity and Economic Progress, 2006). Malheureusement, cette étude n'a pas été mise à jour pour inclure les investissements faits récemment dans le cadre du plan *Vers des résultats supérieurs*.

La comparaison des recettes d'exploitation des collèges de l'Ontario est semblable. Le diagramme 3.2 présente les recettes prévues en fonction des subventions et des droits de scolarité par étudiante et étudiant au collège pour l'année 2006–2007, en Ontario et dans les autres provinces. Il contient également des données sur la situation en Ontario en 2007–2008. En 2006–2007, l'Ontario s'est classé à l'avant-dernier rang des provinces quant aux subventions de fonctionnement par étudiante et étudiant, l'Île-du-Prince-Édouard occupant le dernier rang. Une fois que les recettes provenant des droits de scolarité sont prises en considération, l'Ontario se classe au dernier rang.

Diagramme 3.2

Recettes prévues des subventions et des droits de scolarité par étudiante et étudiant au collège pour toutes les provinces (2006–2007) et l'Ontario (2007–2008)



Source : Colleges Ontario, 2008 Environmental Scan, reproduction de la Figure 5, p. 53

Si cet indicateur d'intrant était utilisé comme mesure de la qualité, on pourrait croire que l'Ontario possède l'un des moins bons systèmes d'éducation postsecondaire au Canada. La situation semble encore pire dans le secteur universitaire, du moins lorsqu'on compare les établissements de l'Ontario avec leurs homologues américains.

Cependant, il faut tenir compte de deux points. Premièrement, les politiques et les pratiques en matière de subventions et de droits de scolarité diffèrent suffisamment entre les provinces pour que de simples comparaisons de ce type ne demeurent que de simples comparaisons. Il faudrait analyser les données beaucoup plus en profondeur pour que cet indicateur influence l'élaboration de politiques. Deuxièmement, et il s'agit du point le plus important, même si les données étaient justes, il n'existe pas nécessairement de corrélation entre les intrants et les résultats finaux. Il est possible qu'il existe d'importantes différences quant à l'efficacité avec laquelle les établissements utilisent les ressources à leur disposition.

Mesure des résultats finaux

Une autre façon de mesurer la qualité de l'apprentissage consiste à analyser les résultats finaux de l'éducation postsecondaire, en supposant que le marché évaluera constamment et de façon fiable la qualité de l'apprentissage. On suppose que les diplômés postsecondaires ne recevront une majoration de rémunération comparativement aux non-diplômés que s'ils sont plus productifs que ceux-ci, ou encore que leur taux d'emploi ne sera plus élevé que si ces personnes ont atteint les objectifs d'apprentissage des universités et des collèges. On pourrait donc en déduire qu'il serait possible de déterminer la qualité relative des collèges et des universités de l'Ontario en examinant la situation d'emploi et les revenus de leurs diplômés comparativement aux diplômés présentant des caractéristiques par ailleurs identiques provenant d'établissements d'éducation postsecondaire situés dans d'autres provinces et pays. À notre connaissance, personne n'a jamais tenté de faire ces comparaisons.

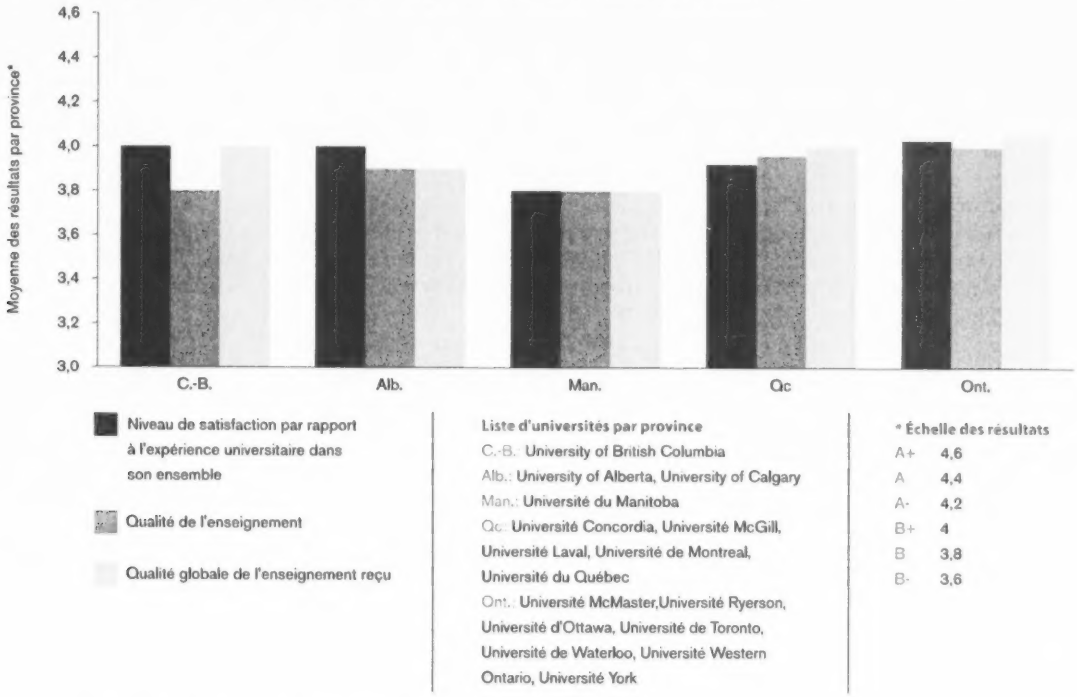
Sondages sur la satisfaction

Le niveau de satisfaction de la population étudiante est souvent utilisé pour évaluer la qualité de l'éducation. On suppose que les étudiantes et étudiants sont capables de bien évaluer leur expérience d'apprentissage. Les sondages peuvent porter sur les cours et les programmes eux mêmes ou sur l'ensemble de l'expérience d'apprentissage de la population étudiante. Dans le premier cas, les sondages aident principalement l'établissement à planifier les curriculums et à évaluer le rendement du corps professoral (Gravestock et Gregor-Greenleaf, 2008). Dans le second cas, ils servent fréquemment à comparer les établissements appartenant au même système d'éducation postsecondaire et, occasionnellement, à comparer différents systèmes.

Le Globe and Mail produit chaque année un bulletin sur les universités canadiennes. Les diagrammes 3.3 à 3.6 présentent les résultats du sondage pour l'année 2007 et se rapportent aux trois catégories suivantes : le niveau de satisfaction par rapport à l'ensemble de l'expérience universitaire; la qualité de l'enseignement; et la qualité de l'éducation reçue dans son ensemble. Les universités sont réparties en quatre catégories selon leur taille, pour que les comparaisons soient plus pertinentes.

Diagramme 3.3

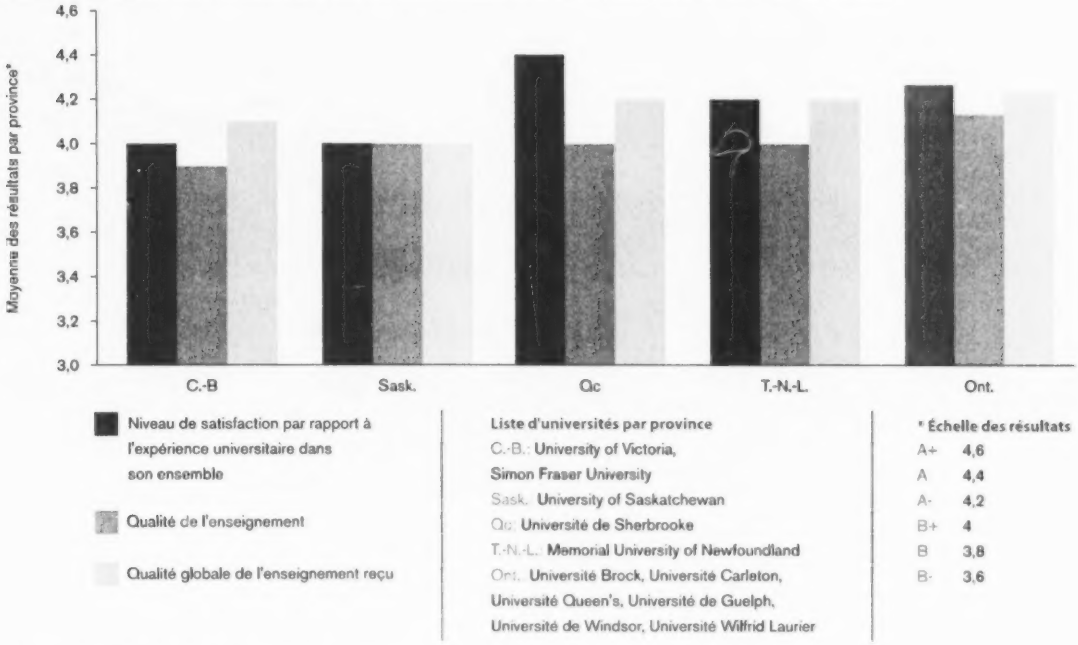
Résultats du rapport 2007 du Globe and Mail sur les grandes universités (> 22 000) par province



Source : The Globe and Mail, "2007 University Report Card"

Diagramme 3.4

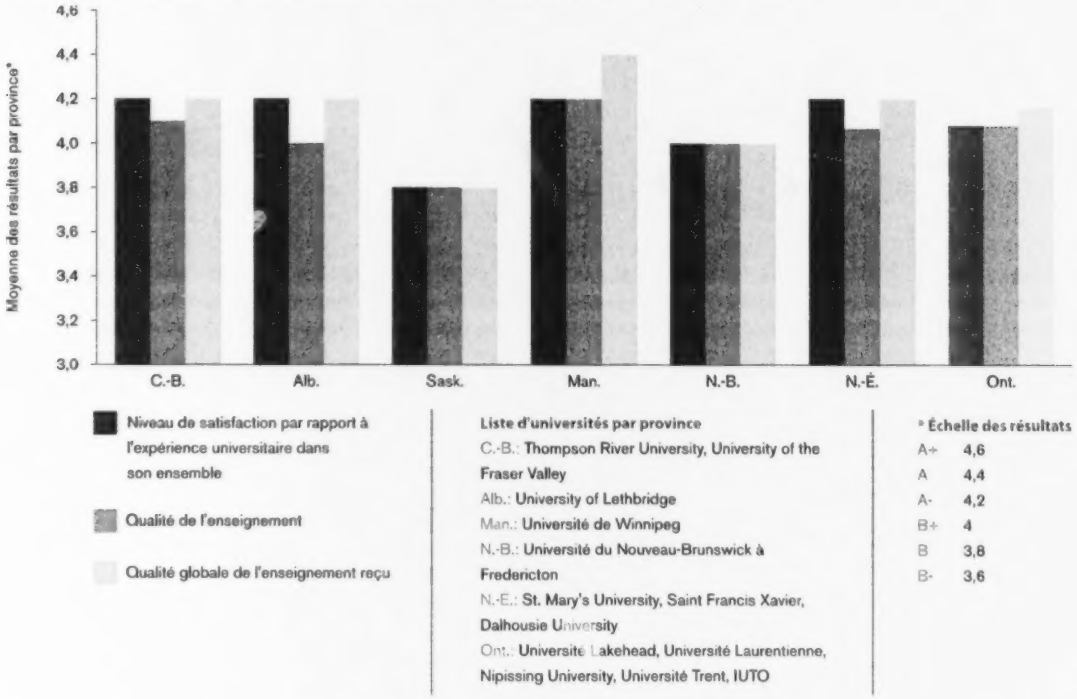
Résultats du rapport 2007 du Globe and Mail sur les universités de taille moyenne (12 000–22 000) par province



Source : The Globe and Mail, «2007 University Report Card»

Diagramme 3.5

Résultats du rapport 2007 du Globe and Mail sur les petites universités (4 000–12 000) par province



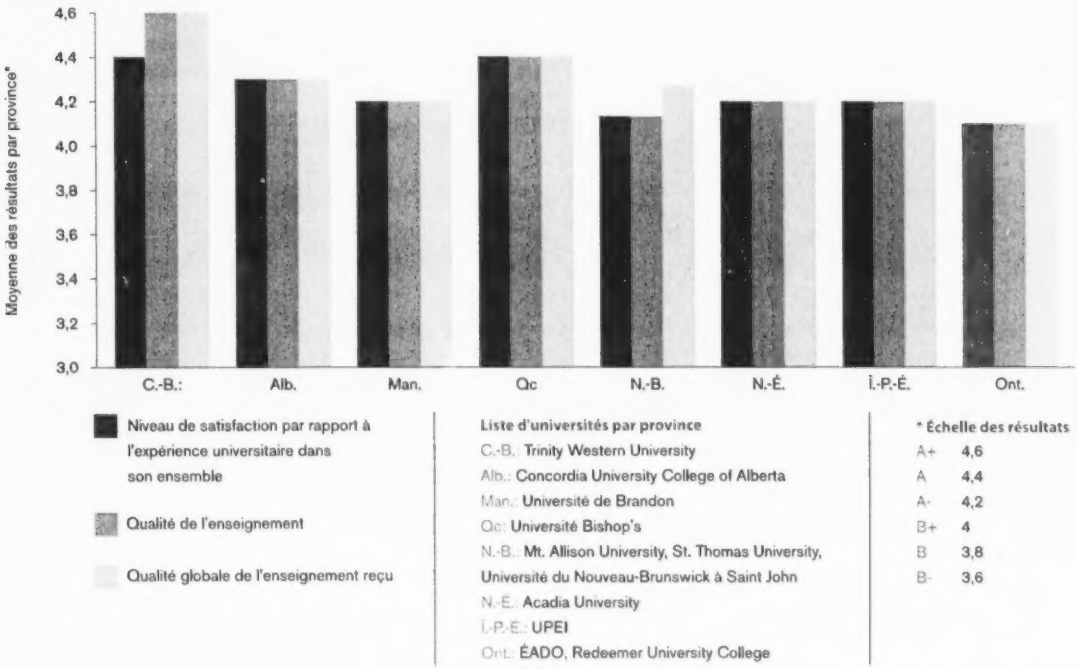
Source : The Globe and Mail, «2007 University Report Card»

Dans le cas des grandes universités (effectif > 22 000), l'Ontario se situe au premier rang parmi cinq provinces dans les trois catégories relatives au niveau de satisfaction des étudiantes et étudiants. Pour les établissements de taille moyenne (de 12 000 à 22 000 étudiantes et étudiants), l'Ontario se classe au premier rang dans deux des trois catégories et au second rang quant au niveau de satisfaction par rapport à l'ensemble de l'expérience universitaire (le Québec étant au premier rang). Cependant, la situation n'est pas la même pour les petites et très petites universités. Pour les petits établissements (4 000 à 12 000 étudiantes et étudiants), l'Ontario se situe au cinquième rang sur sept provinces dans deux catégories, mais fait meilleure figure dans la troisième catégorie, la qualité de l'enseignement. Pour les très petites universités (effectif < 4 000), l'Ontario se situe au dernier rang sur huit provinces, quoique l'on doive garder à l'esprit que les deux établissements ontariens se trouvant dans cette catégorie ont des objectifs très spécialisés, et que l'un des deux n'est pas un établissement public.

L'Enquête nationale sur la participation des étudiants, décrite plus en détail plus bas, comprend certaines questions générales relatives au niveau de satisfaction. Les résultats portant sur les universités de l'Ontario sont accessibles au grand public, mais ceux sur les établissements situés dans les autres provinces ne le sont pas, et cela vaut également pour l'Enquête auprès des étudiants à la maitrise et au doctorat (EEMD) qui s'est terminé récemment. Donc, aucune comparaison interprovinciale n'est possible en ce moment dans les deux cas.

Diagramme 3.6

Résultats du rapport 2007 du Globe and Mail sur les très petites universités (< 4 000) par province



Source : The Globe and Mail, «2007 University Report Card»

Trois sondages différents portent sur les collèges de l'Ontario. Le Sondage sur la satisfaction des étudiantes et étudiants est donné en classe à toute la population étudiante ayant au moins terminé un premier semestre. Les répondantes et répondants indiquent si elles ou ils estiment que le programme leur fournit les connaissances et les compétences nécessaires à leur future carrière et elles ou ils donnent leur avis quant à la qualité générale de leur expérience d'apprentissage, des installations, des ressources et des services aux étudiantes et aux étudiants. Le Sondage sur la satisfaction des personnes diplômées, mené auprès des étudiantes et étudiants six mois après qu'elles et ils aient terminé leurs études, demande à ces derniers quelle était l'utilité de leur éducation collégiale dans la poursuite de leurs objectifs. Dans un sondage connexe, le Sondage sur la satisfaction des employeurs, on demande aux employeurs d'exprimer leur niveau de satisfaction par rapport aux acquis que les diplômés collégiaux apportent au milieu de travail.

Les sondages servent principalement à surveiller le rendement des établissements, et ce sujet est de nouveau abordé au chapitre 5, sous la rubrique «Obligation de rendre des comptes». Comme il n'existe pas de sondages semblables dans les autres provinces, on ne peut utiliser les sondages ontariens à des fins comparatives, quoique ces derniers peuvent fournir des données chronologiques.

Les résultats des sondages relatifs au système collégial dans son ensemble n'appuient pas l'interprétation selon laquelle le niveau de qualité serait en déclin. Les résultats en matière de satisfaction des employeurs étaient assez constants de 1999–2000 à 2006–2007 : un peu plus de 90 % des employeurs sondés ont dit être satisfaits ou très satisfaits de la préparation au marché du travail qu'avaient reçue leurs employées et employés. De même, le taux de satisfaction des personnes diplômées varie très peu pendant cette période, demeurant légèrement supérieur à 80 %. Le taux de satisfaction des étudiantes et étudiants a connu une légère augmentation, passant de 75 % en 2000–2001 (les données pour 1999–2000 ne pouvant être utilisées à des fins comparatives) à juste au-dessus de 77,9 % en 2007–2008.

Participation des étudiantes et étudiants

Les travaux sur la participation des étudiantes et étudiants font état d'une façon d'évaluer la qualité qui est prometteuse. De nombreux travaux de recherche laissent entendre que le temps et l'énergie que les étudiantes et étudiants consacrent à des activités liées à leur éducation constituent les meilleurs facteurs de prévision de l'apprentissage et du développement personnel (Kuh, 2001).[14] Cela voudrait dire que plus les collèges et les universités encourageront leurs étudiantes et étudiantes à s'engager dans ces types d'activités, plus la qualité de l'éducation s'améliorera. Le niveau de participation des étudiantes et étudiants peut donc s'avérer un indicateur des résultats d'apprentissage.

Se fondant sur ces premiers travaux, les spécialistes en matière de sondage ont conçu des instruments servant à mesurer la participation des étudiantes et étudiants. La plus connue de ces tentatives est l'Enquête nationale sur la participation des étudiants, élaborée par le Indiana University Center for Postsecondary Research (centre de recherche sur le niveau postsecondaire de la Indiana University). L'ENPE a été conçue au début de l'année 1998, a été mise à l'essai en 1999 et a officiellement vu le jour au printemps de l'an 2000. Le personnel de l'ENPE effectue l'enquête à l'aide des coordonnées des étudiantes et étudiants que les universités lui ont transmises et prépare des statistiques sommaires et des résultats comparatifs pour chaque établissement.

Sept universités de l'Ontario et quatre autres universités canadiennes ont participé à l'ENPE en 2004 et 31 établissements canadiens, y compris les 19 situés en Ontario, ont participé en 2006.[15] Cet outil n'est donc pas très utile pour fournir une perspective chronologique de la qualité de l'apprentissage en Ontario, car il n'a été utilisé que deux fois, à deux ans d'intervalle, et l'échantillon d'établissements n'était pas le même dans les deux cas. Cependant, il est plus utile d'un point de vue comparatif puisque les résultats pour l'Ontario peuvent être comparés à ceux d'autres répondants canadiens et américains.

Un aspect important de l'ENPE est son analyse des repères quant à l'efficacité des pratiques d'enseignement. Ces derniers sont au nombre de cinq : le niveau des exigences scolaires (NES), l'apprentissage actif et collaboratif (AAC), l'interaction entre les étudiantes et étudiants et le corps professoral (IEC), les expériences d'apprentissage enrichissantes (EAE) et un environnement favorable sur le campus (EFC). Chaque repère comprend des questions

14 Un rapport effectué pour le COQES par CCI Research, Inc. [à paraître] offre une vue d'ensemble exhaustive des travaux portant sur la participation des étudiantes et étudiants, notamment dans le milieu collégial.

15 En tout, 473 collèges et universités ont participé à l'enquête de 2004 et 557 à celle de 2006. (http://nsse.iub.edu/html/quick_facts.cfm)

tirées de l'Enquête, qui traitent de ce qu'on croit être les aspects qui contribuent le plus à l'apprentissage et au développement personnel.

Les diagrammes 3.7 et 3.8 présentent les résultats de référence moyens de toutes les universités ontariennes comparativement à ceux d'autres universités canadiennes (celles pour lesquelles des données sont disponibles) et ceux des établissements homologues de la classification Carnegie, et ce, pour les étudiantes et étudiants de première et de quatrième année. Les résultats des universités de l'Ontario sont plus élevés que ceux des autres établissements canadiens pour les cinq repères. Les universités de l'Ontario l'emportent sur les établissements homologues de la classification Carnegie dans une catégorie (expériences d'apprentissage enrichissantes) pour les étudiantes et étudiants de première année, et dans deux catégories (niveau des exigences scolaires et expériences d'apprentissage enrichissantes) pour les étudiantes et étudiants de quatrième année.

Cependant, les résultats de l'ENPE varient systématiquement selon certaines caractéristiques de la population étudiante et des établissements (Kuh, Kinzie, Schuh et Whitt, 2005), les comparaisons d'ensemble de ce genre peuvent donc être trompeuses. Il serait plus pertinent d'effectuer des comparaisons entre des établissements similaires.

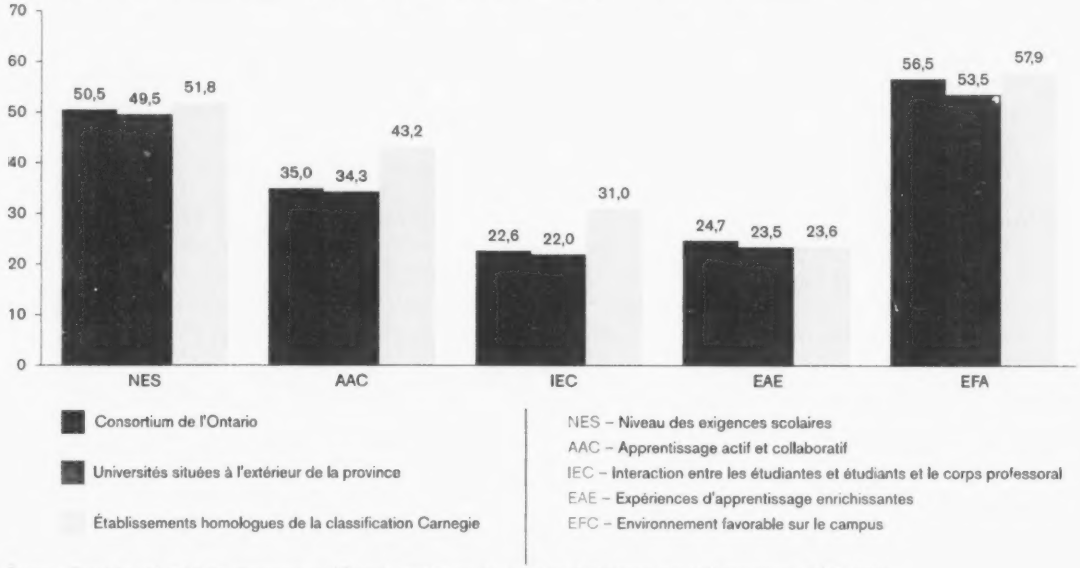
Les diagrammes 3.9 et 3.10 présentent les résultats de référence moyens pour l'année 2006 des universités de l'Ontario appartenant au G13 (des grandes universités où l'on effectue beaucoup de recherches) comparativement à ceux d'autres universités appartenant au G13 situées à l'extérieur de l'Ontario[16] et à ceux des établissements homologues de la classification Carnegie, et ce, pour les étudiantes et étudiants de première et de quatrième année. Les résultats de référence moyens des étudiantes et étudiants de première année des universités ontariennes appartenant au G13 sont supérieurs à ceux des autres universités du G13 dans trois des cinq catégories (niveau des exigences scolaires, expériences d'apprentissage enrichissantes et environnement favorable sur le campus), au même niveau dans la quatrième catégorie (interaction entre les étudiantes et étudiants et le corps professoral) et inférieurs dans la cinquième (apprentissage actif et collaboratif). Dans quatre catégories, les résultats des établissements de l'Ontario quant aux étudiantes et étudiants de première année étaient inférieurs à ceux des établissements homologues de la classification Carnegie; ils n'étaient supérieurs que dans une seule catégorie, soit les expériences d'apprentissage enrichissantes.

La situation est similaire chez les étudiantes et étudiants de quatrième année (diagramme 3.10). Dans quatre des cinq catégories, les résultats de référence moyens des universités de l'Ontario appartenant au G13 sont supérieurs à ceux des universités du G13 situées à l'extérieur de l'Ontario, sauf en ce qui a trait à l'apprentissage actif et collaboratif. Les universités de l'Ontario appartenant au G13 arrivent derrière les établissements homologues de la classification Carnegie dans trois catégories (l'apprentissage actif et collaboratif, l'interaction entre les étudiantes et étudiants et le corps professoral et l'environnement favorable sur le campus), mais elles sont pratiquement au même niveau dans la quatrième catégorie (niveau des exigences scolaires) et en avance dans la cinquième (expériences d'apprentissage enrichissantes).

16 Les universités appartenant au G13 sont de grandes universités canadiennes où l'on effectue beaucoup de recherches. Six d'entre-elles sont en Ontario : l'Université McMaster, l'Université d'Ottawa, l'Université de Toronto, l'Université Western Ontario et l'Université de Waterloo.

Diagramme 3.7

Comparaison entre les universités du Consortium de l'Ontario, celles situées à l'extérieur de la province et les établissements homologues de la classification Carnegie pour les résultats de référence moyens ENPE 2006 – Première année



Consortium de l'Ontario

Universités situées à l'extérieur de la province

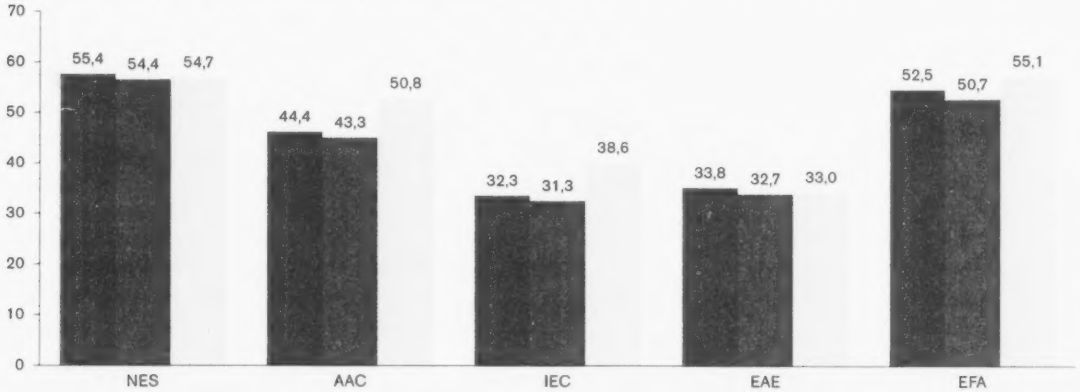
Établissements homologues de la classification Carnegie

NES – Niveau des exigences scolaires
AAC – Apprentissage actif et collaboratif
IEC – Interaction entre les étudiantes et étudiants et le corps professoral
EAE – Expériences d'apprentissage enrichissantes
EFC – Environnement favorable sur le campus

Source : Données universitaires communes de l'Ontario, rapport sur les données de référence des établissements, ENPE, 2006

Diagramme 3.8

Comparaison entre les universités du Consortium de l'Ontario, celles situées à l'extérieur de la province et les établissements homologues de la classification Carnegie pour les résultats de référence moyens



Consortium de l'Ontario

Universités situées à l'extérieur de la province

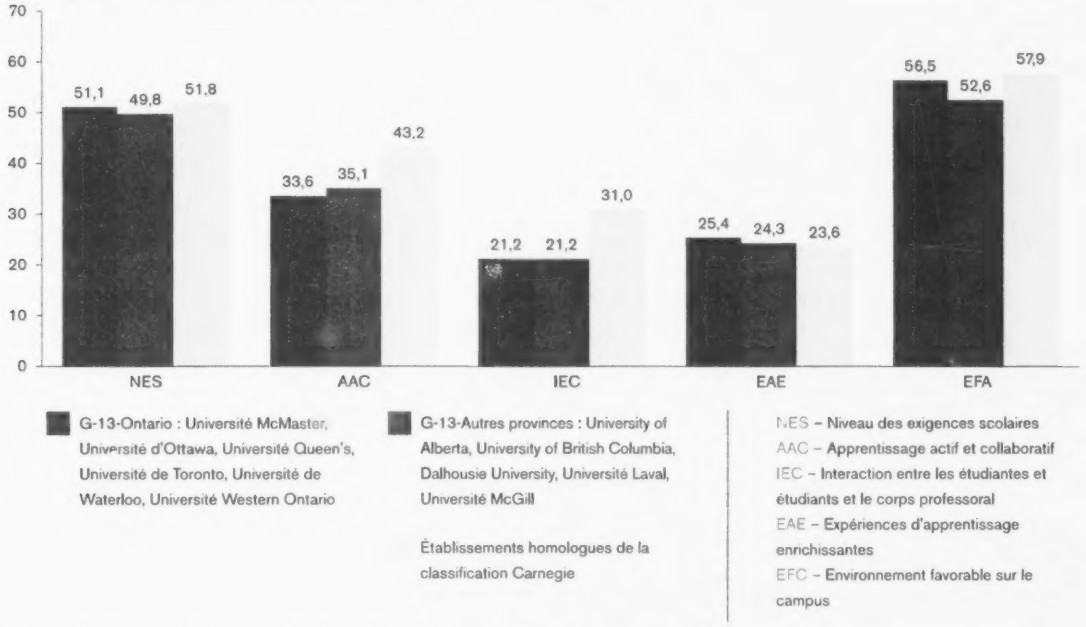
Établissements homologues de la classification Carnegie

NES – Niveau des exigences scolaires
AAC – Apprentissage actif et collaboratif
IEC – Interaction entre les étudiantes et étudiants et le corps professoral
EAE – Expériences d'apprentissage enrichissantes
EFC – Environnement favorable sur le campus

Source : Données universitaires communes de l'Ontario, rapport sur les données de référence des établissements, ENPE, 2006

Diagramme 3.9

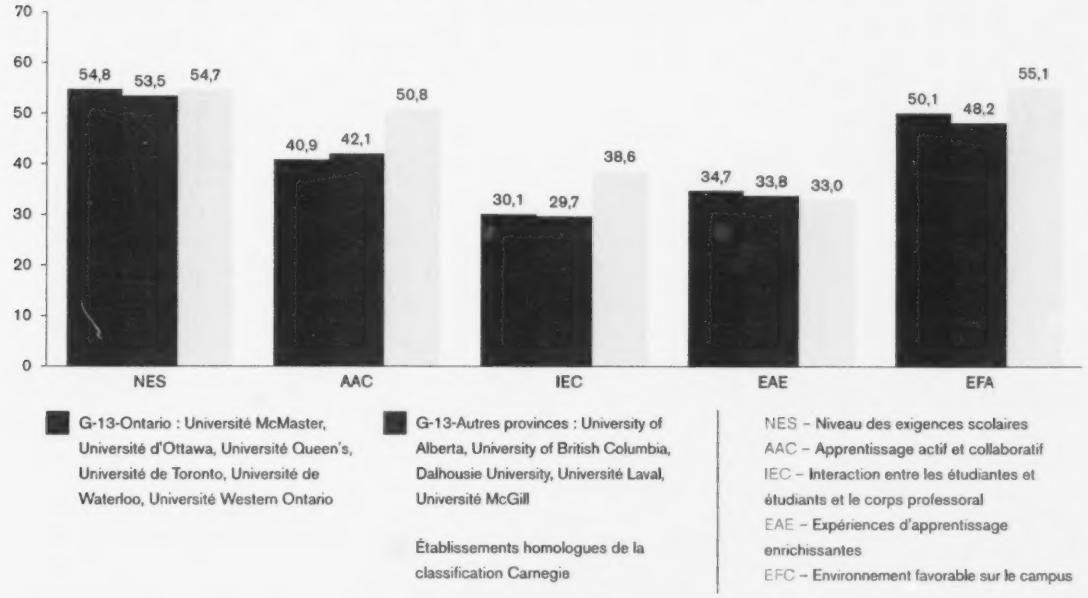
Comparaison entre les universités de l'Ontario appartenant au G13, celles du G13 situées à l'extérieur de la province et les établissements homologues de la classification Carnegie pour les résultats de référence moyens



Source : Données universitaires communes de l'Ontario, rapport sur les données de référence des établissements, ENPE, 2006

Diagramme 3.10

Comparaison entre les universités de l'Ontario du G13, celles du G13 situées à l'extérieur de la province et les établissements homologues de la classification Carnegie pour les résultats de référence moyens ENPE 2006 – 4e année



Source : Données universitaires communes de l'Ontario, rapport sur les données de référence des établissements, ENPE, 2006

Si l'on se fie à ces indicateurs de qualité, les universités de l'Ontario font bonne figure par rapport aux établissements situés à l'extérieur de la province, mais ce n'est pas le cas par rapport à leurs homologues américains. La conclusion que l'on peut tirer de la comparaison avec les établissements homologues canadiens semble contredire totalement celle qu'on pourrait tirer en se fiant aux indicateurs d'intrants. Par contre, cette conclusion concorde avec celles tirées de la comparaison entre les ressources des établissements de l'Ontario et celles des établissements américains.

Cependant, une mise en garde s'impose. On sait que les résultats de l'ENPE varient systématiquement selon certaines caractéristiques de la population étudiante et des établissements. On sait également que ces deux ensembles de caractéristiques varient grandement entre les diverses universités représentées dans ces diagrammes, même au sein de la catégorie du G13. On ne peut donc pas se servir de telles comparaisons pour classer les établissements; elles ne peuvent servir qu'à l'orientation des futures recherches.

Deux questions évidentes se posent à la suite de ce bref survol. Premièrement, qu'est-ce qui explique les différences entre les établissements canadiens et les établissements américains et, en particulier, pourquoi existe-t-il de si grandes différences dans les catégories de l'apprentissage actif et collaboratif et de l'interaction entre les étudiantes et étudiants et le corps professoral? Deuxièmement, pourquoi les établissements de l'Ontario font-ils bonne figure par rapport aux autres établissements canadiens appartenant au G13 et comment

peut-on concilier ces résultats avec les écarts importants qui semblent exister en matière de ressources?

Aux États-Unis, le pendant de l'ENPE au niveau collégial est le Community College Student Engagement Survey (CCSSE) [enquête sur la participation des étudiantes et étudiants des collèges communautaires]. Ayant vu le jour en 2001, cette enquête a été élaborée pour fournir des données sur la participation des étudiantes et étudiants dans les collèges communautaires et techniques (CCI, à paraître, p. 37). La CCSSE va main dans la main avec l'ENPE et avec laquelle elle partage plusieurs aspects, comme les repères quant à l'efficacité des pratiques d'enseignement. Cependant, seulement deux collèges canadiens ont utilisé la CCSSE.

Actuellement, les collèges de l'Ontario utilisent l'Enquête sur la participation étudiante dans les collèges de l'Ontario (OCSES) pour mesurer la participation étudiante. À l'origine, l'OCSES s'appelait le Pan-Canadian Survey of College Students (sondage pancanadien sur les étudiantes et étudiants au collège), auquel tous les membres de l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC) avaient été invités à participer à partir de 2005. Ce sondage tire ses origines du Freshman Integration Tracking System (FITS) (système d'intégration et de suivi des étudiants de première année), élaboré dans les années 1990. Le FITS est fondé sur le concept de l'adéquation entre la personne et son environnement, mis de l'avant par V. Tinto, selon lequel la réussite et la persévérance scolaire des étudiantes et étudiants dépendent du niveau d'adéquation entre les caractéristiques de l'étudiante ou de l'étudiant (ses antécédents, ses intérêts et compétences scolaires) et l'environnement d'apprentissage de l'établissement qu'elle ou il fréquente. De plus, on peut utiliser le FITS pour déterminer quelles étudiantes et quels étudiants sont plus susceptibles d'avoir des échecs ou de quitter de leur propre gré. Ces renseignements peuvent servir à classer les étudiantes et étudiants en quatre groupes : ceux et celles qui persévèrent et qui réussissent; ceux et celles qui réussissent, mais qui décrochent; ceux et celles qui persévèrent et qui échouent et ceux et celles qui échouent et qui décrochent (Dietsche, 1990, 1995).

En 2006, après quelques révisions apportées au sondage pancanadien, ce dernier est devenu l'OCSES. Il n'a été utilisé qu'en Ontario, mais pouvait être donné à toute la population étudiante et non seulement à ceux et celles de première année. L'OCSES et le FITS comprennent de nombreux aspects communs, comme les questions posées aux étudiantes et aux étudiants au sujet de leur attitude, de leur utilisation du temps et de leur utilisation des services à leur intention. De plus, le sondage traite de sujets liés aux finances, à la démographie et aux antécédents scolaires. Dans le cadre des ententes pluriannuelles de reddition de comptes de l'Ontario, les établissements doivent participer à l'OCSES qui, à l'automne 2008, voyait sa troisième année d'existence.

Actuellement, le COQES travaille avec le secteur collégial et le MFCU pour déterminer la meilleure façon de mesurer la participation des étudiantes et étudiants et la qualité de l'apprentissage dans les collèges de l'Ontario. Le plan de recherche comprenait deux points

importants : une revue des enquêtes sur la participation utilisées par les collèges (tel que définis dans le contexte canadien) aux niveaux national et international, et une revue des résultats de l'OCSES pour 2006 et 2007.

En dépit des questions théoriques et de celles relatives aux données, les mesures de la participation étudiante constituent actuellement les meilleurs indicateurs de la qualité de l'apprentissage. En conséquence, le COQES rendra prochainement prioritaire la poursuite des recherches sur l'ENPE. De plus, les membres de l'équipe continueront de travailler avec leurs partenaires pour évaluer l'efficacité de l'OCSES comme indicateur de la qualité de l'éducation dans les collèges et pour étudier des solutions de rechange à l'OCSES s'il est nécessaire et pertinent de le faire.

Valeur ajoutée

Le meilleur indicateur de la qualité de l'éducation est la mesure directe de la valeur ajoutée en éducation. Le concept est simple et intuitif : comparer les résultats d'apprentissage sur une période donnée ou entre les établissements après avoir normalisé les caractéristiques des étudiantes et étudiants au début de leurs études. La différence - la valeur ajoutée - peut être attribuée d'une manière plus fiable à un environnement d'apprentissage en particulier. Il est toutefois plus difficile de générer les données nécessaires à ce calcul.

La démarche la plus connue pour évaluer la valeur ajoutée est la Collegiate Learning Assessment ou CLA (Klein, Benjamin, Shavelson et Bolus, 2007). La CLA a été conçue pour évaluer les compétences des étudiantes et étudiants en matière de pensée critique, de raisonnement analytique, de résolution de problèmes et d'aptitude à la rédaction. On fait passer des examens en ligne à un échantillon d'étudiantes et étudiants de l'établissement. L'élément de valeur ajoutée pour toute cohorte étudiante équivaut à la véritable moyenne des résultats obtenus par le groupe au CLA moins la moyenne des résultats qu'on s'attendrait à ce qu'il obtienne selon les résultats obtenus du groupe au Scholastic Aptitude Test (SAT) [ceux-ci représentent les capacités des étudiantes et étudiants]. On obtient la valeur ajoutée d'un établissement en calculant les résultats prévus au CLA pour les étudiantes et étudiants de quatrième et de première année, respectivement, et en soustrayant les résultats de ces derniers des résultats de l'effectif en quatrième année.

La façon idéale axée sur la valeur ajoutée de mesurer la qualité est d'évaluer, au début et à la fin de leur programme, les connaissances et les compétences d'ordre général et celles liées à leur programme que possèdent les étudiantes et étudiants. Il serait également possible d'effectuer des évaluations en cours de programme, c'est-à-dire de faire une analyse longitudinale. De toute évidence, cette démarche est complexe et coûteuse.

Des mesures directes visant à évaluer la valeur ajoutée font partie des plans de recherche à long terme du COQES. Nous voulons particulièrement effectuer des évaluations axées sur la valeur ajoutée en même temps que d'autres mesures de la qualité comme l'ENPE et les résultats quant à la satisfaction des étudiantes et étudiants. S'il existe une forte corrélation constante entre les deux, ces derniers indicateurs pourraient être utilisés avec confiance, ce qui rendrait les évaluations beaucoup moins chères.

3.1.3 Observations

La présente section porte sur l'évaluation de la qualité de l'apprentissage dans le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario. À cette fin, elle contient un cadre conceptuel, elle donne une vue d'ensemble de diverses mesures empiriques et fait le point sur les processus d'assurance de la qualité actuels.

Le portrait général qui en ressort est déroutant et contradictoire. Si l'on utilise le financement par inscription comme indicateur, la qualité des universités de l'Ontario semblerait être inférieure à celle des établissements homologues situés dans d'autres provinces et très inférieure à celle des établissements homologues américains. On ne peut pas comparer les collèges de l'Ontario avec leurs homologues américains, mais leur niveau de financement par inscription paraît modeste par rapport à celui de leurs homologues des autres provinces. Cependant, d'autres indicateurs, comme le niveau de satisfaction des étudiantes et étudiants et des diplômés (résultats de l'ENPE) dressent un portrait différent. Les universités de l'Ontario font bonne figure comparativement à celles situées dans d'autres provinces, mais la situation est différente quand on les compare à leurs homologues américains. Encore une fois, de telles comparaisons ne sont pas possibles pour les collèges de l'Ontario; cependant, des données d'ordre chronologique pour ces établissements n'indiquent pas de tendance négative évidente.

Manifestement, il sera nécessaire d'effectuer d'autres recherches pour parvenir à des conclusions définitives au sujet de la qualité de l'enseignement en Ontario, que ce soit sur le plan comparatif ou chronologique. Des enquêtes de ce type sont importantes pour au moins deux raisons. Évidemment, les indicateurs de la qualité doivent faire partie intégrante de tout cadre de responsabilisation de l'éducation postsecondaire exhaustif. Par ailleurs, la conception d'indicateurs de qualité qui cernent réellement les résultats en matière d'éducation est nécessaire pour comprendre les liens entre la qualité de l'éducation et la quantité et la structure du financement sous-jacent.

3.2 Assurance de la qualité

L'assurance de la qualité (AQ) met de côté les mesures officielles en faveur d'une évaluation qualitative, bien que certains aspects de l'AQ puissent tout de même être présentés empiriquement. La popularité de la démarche axée sur l'AQ a augmenté rapidement au cours des dernières décennies; en date de l'automne 2008, 81 pays étaient membres du Réseau international des organismes de promotion de la qualité en enseignement supérieur (RIOPQUES, 2008).

Il n'existe pas de façon évidente d'utiliser la démarche axée sur l'AQ pour évaluer les changements relatifs à la qualité de l'éducation postsecondaire sur une période donnée, quoiqu'il serait possible de noter la date de mise en œuvre des mécanismes et de déduire l'amélioration de la qualité par suite de cette mise en œuvre. Cette approche est beaucoup plus utile pour comparer les établissements par région. En effet, il suffit de cerner les mécanismes d'AQ mis en place dans une certaine région (l'Ontario dans le présent cas) et de les comparer aux pratiques les plus reconnues utilisées dans d'autres provinces ou pays.

3.2.1 Aperçu de l'assurance de la qualité

Selon les travaux sur ce sujet, il existe trois différentes démarches en matière d'assurance de la qualité : l'évaluation, l'audit et l'agrément.[17]

La démarche d'assurance de la qualité par évaluation vise généralement les programmes, les sujets et les services. Les mécanismes d'évaluation sont fondés sur une combinaison d'indicateurs de rendement, d'autoanalyse et d'examen effectué par les pairs. L'évaluation peut être effectuée par un organisme externe, par un groupement d'établissements ou par l'établissement lui-même. En général, l'évaluation sert à analyser les ressources tout autant que les résultats des programmes. Les résultats sont habituellement publiés dans un format qui permet de comparer les programmes entre eux. La qualité est définie selon la mission que l'établissement s'est donnée plutôt que selon des normes purement externes. Les évaluations sont cycliques et sont effectuées selon un horaire prévu. Elles peuvent servir à analyser périodiquement les programmes actuellement en place ou à vérifier la qualité de nouvelles initiatives qui ont été proposées.

L'assurance de la qualité à l'aide d'un audit comprend un examen général des mécanismes internes de l'établissement visé. On suppose que de bons mécanismes entraînent de bons résultats et que de mauvais mécanismes vont même jusqu'à entraver les tentatives les mieux intentionnées quant à la promotion de la qualité. Dans le cadre d'un audit, on se pose généralement deux questions fondamentales : les mécanismes mis en place pour assurer la qualité sont-ils adéquats, et sont-ils utilisés? Les audits portent sur un échantillon aléatoire des évaluations de programmes faites à l'interne. Habituellement, ils ne traitent pas des questions relatives aux ressources. Comme les évaluations, ils comportent des autoanalyses et ils utilisent des indicateurs de rendement et des examens externes effectués par des pairs.

L'assurance de la qualité par agrément signifie que l'on est reconnu par un organisme autorisé. L'agrément peut viser des programmes professionnels comme la médecine et le génie, ou l'établissement dans son ensemble. En général, ce mécanisme vise à déterminer si un programme ou un établissement respecte raisonnablement les normes minimales en matière de qualité. D'habitude, il n'y a pas de zone grise : on les respecte ou on ne les respecte pas.

Selon l'examen qu'a fait H. Van Loon des pratiques utilisées dans d'autres pays et provinces, les mécanismes d'assurance de la qualité ont plusieurs aspects en commun : un organisme de supervision, une autoanalyse, une visite de l'établissement par des évaluateurs externes, un rapport comprenant des recommandations, une réponse de la part de l'établissement évalué et un suivi de la part de l'organisme de supervision. Nous avons repris ces étapes fondamentales pour qu'un mécanisme d'assurance de la qualité fasse partie des pratiques exemplaires, et y avons ajouté une exigence de publication des résultats (Oldford, 2006, p. 97).

3.2.2 Assurance de la qualité en Ontario

En Ontario, les collèges et les universités, représentés par leur association respective, sont principalement responsables d'assurer leur propre qualité. Les établissements publics ont actuellement cinq mécanismes à leur disposition.

---

17 Résumé tiré de Van Loon (2008). Voir également Oldford (2006) et Randall (2008).

Les programmes universitaires de premier cycle

Le comité de vérification de l'examen des programmes de premier cycle (UPRAC) surveille les programmes universitaires de premier cycle (Conseil des universités de l'Ontario, 2008). L'UPRAC, fondé en 1996, agit comme une unité du Conseil des universités de l'Ontario sous la direction des vice-présidents à l'enseignement et procède à l'assurance de la qualité au moyen d'un mécanisme d'audit. Les établissements évaluent eux-mêmes la qualité de leurs programmes de premier cycle, nouveaux ou en place, et l'UPRAC vérifie les mécanismes d'audit utilisés par les établissements pour l'approbation et la mise en œuvre de ses programmes.

Le mécanisme utilisé par l'UPRAC comprend la plupart des éléments indispensables à une démarche considérée comme une pratique exemplaire. L'université fait son propre audit. Des évaluateurs externes choisis parmi les membres d'un comité constitué de membres retraités du corps professoral ayant de l'expérience en matière de planification scolaire viennent visiter l'établissement. L'équipe d'évaluateurs fait paraître un rapport contenant des recommandations, et l'établissement a l'occasion d'y répondre. On soumet le rapport final au conseil des vice-présidents pour qu'il fasse un suivi si nécessaire. Ce cycle a lieu tous les sept ans. Les rapports sont grandement utilisés par les comités et autorités en matière de planification compétents au sein des établissements. Ils ne sont pas affichés, mais le grand public peut en demander des exemplaires.

Contrairement à la situation que l'on observe dans d'autres provinces, notamment la Colombie-Britannique et l'Alberta, l'Ontario n'est pas doté de dispositions permettant aux organismes externes d'évaluer les propositions de nouveaux programmes de premier cycle. Seuls les conseils des universités ont cette autorité.

Les programmes universitaires des cycles supérieurs

Dans le cas des programmes universitaires des cycles supérieurs en Ontario, c'est le Conseil ontarien des études supérieures (COES), une autre unité du Conseil des universités de l'Ontario, qui est responsable de l'assurance de la qualité. Le COES a été fondé en 1968 et a été l'un des premiers organismes à s'occuper de l'assurance de la qualité, non seulement au Canada, mais aussi au niveau mondial. Actuellement, le COES assure la qualité à l'aide d'évaluations. Les nouveaux programmes des cycles supérieurs doivent être évalués, puis approuvés, avant d'être financés par le gouvernement et d'accueillir des étudiantes et étudiants. Les programmes actuels sont évalués tous les sept ans et doivent être approuvés pour que l'on continue de les offrir.

La plupart des caractéristiques des mécanismes exemplaires d'assurance de la qualité sont en place. L'unité effectue une autoanalyse et prépare un rapport. Un comité d'examen du COES choisit des spécialistes externes, et ceux-ci visitent l'établissement. Les spécialistes font paraître un rapport faisant état de conclusions et de recommandations préliminaires, et l'établissement à l'occasion d'émettre une réponse. Le COES est responsable du suivi, le cas échéant. Le rapport n'est pas publié.

Le COES a récemment fait l'objet d'une évaluation importante qui recommandait que le mécanisme soit grandement modifié. Cette restructuration est en cours au moment de la rédaction du présent rapport (octobre 2008).

Programmes collégiaux

L'adoption de la *Loi de 2002 sur les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario* a entraîné un changement important en matière d'assurance de la qualité dans les collèges. Le Service de validation des titres de compétences (SVTC), qui a été lancé en février 2005, est maintenant responsable de l'assurance de la qualité des programmes. Il a pour mandat d'assurer, dans la mesure du raisonnable, que tous les programmes d'enseignement menant à un titre de compétences de niveau collégial sont conformes à la nomenclature et nommés selon les principes établis dans les collèges. Le mécanisme est essentiellement une évaluation. Les collèges soumettent leurs propositions de programmes au SVTC, qui les juge selon le Cadre d'élaboration des programmes d'études du MFCU. Aucun comité externe n'intervient, et les décisions en matière de validation ne sont pas publiées.

Système collégial

C'est à l'Audit des mécanismes d'assurance de la qualité des programmes (AMAQP) qu'incombe l'assurance de la qualité des établissements (Service de l'assurance de la qualité des collèges de l'Ontario [SAQCO], 2007, p. 4). Le modèle d'AMAQP a été conçu entre 2003 et 2005 grâce à un groupe de travail collaboratif entre le gouvernement et les collèges, et sa mise en œuvre a été autorisée en janvier 2007. Un spécialiste de calibre international a évalué le modèle de l'AMAQP et sa mise en œuvre lors d'une phase pilote à l'automne 2006, et il a déterminé que le modèle d'AMAQP reflétait les pratiques exemplaires de la communauté internationale et répondait bien aux besoins actuels du système collégial de l'Ontario (SAQCO, 2007, p. 3).

L'AMAQP utilise une stratégie d'audit, l'aspect principal étant un examen cyclique des mécanismes d'assurance de la qualité des programmes de tous les collèges. Cette stratégie comporte tous les éléments des pratiques exemplaires. L'audit est effectué par un comité externe et comprend une autoanalyse ainsi qu'une visite de l'établissement visé. On soumet l'ébauche du rapport au collège pour qu'il le commente, et le comité effectue ensuite les changements appropriés. Le comité rend compte au conseil de gestion de l'AMAQP, qui produit le rapport final. La version finale du rapport d'audit est publiée.

Le Service de l'assurance de la qualité des collèges de l'Ontario a été fondé en janvier 2007 afin d'unir le SVTC et l'AMAQP. Son mandat est «de mettre en œuvre des mécanismes efficaces et efficients dans le but de s'assurer que les programmes de niveau collégial offerts par les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario se conforment à certaines normes tant sur le plan de la qualité des programmes que sur le plan de leur cohérence avec le Cadre d'élaboration des programmes d'études» (SAQCO, 2008). Le SAQCO travaille au sein de la structure de Colleges Ontario (CO) et doit agir indépendamment de tout collège ou ministère.

La Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire

L'organisme ultime de l'assurance de la qualité est la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (CEQEP). La CEQEP a été fondée en 2002, conformément à la *Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire*, qui gère la remise de grades et l'utilisation du terme «université» en Ontario. La CEQEP évalue toutes les demandes de consentement ministériel visant à pouvoir offrir des programmes menant à l'obtention d'un

grade universitaire.[18] Tout comme le Conseil des études supérieures de l'Ontario, elle utilise un mécanisme d'évaluation et demande à un jury de spécialistes d'évaluer la qualité de chaque programme comparativement aux normes du Conseil. Chaque jury est généralement composé de trois membres. Le jury évalue la qualité de chaque programme proposé selon les normes du Conseil et les exigences du ministre et présente un rapport comprenant des recommandations. Bien que les rapports des évaluateurs ne soient pas publiés, les recommandations du Conseil au ministre le sont.

3.2.3 Assurance de la qualité au niveau national

Il y a eu de récents progrès quant à l'assurance de la qualité au niveau national. Ainsi, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC) a récemment publié une déclaration intitulée *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada* en avril 2007 (CMEC, 2007). Celle-ci s'inspire énormément des initiatives d'assurance de la qualité utilisées au niveau mondial, c'est-à-dire qu'elle comprend un cadre de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade. Le cadre de reconnaissance et les normes tirent leur origine du cadre et des normes de la CEQEP.

La déclaration ministérielle est divisée en trois sections. La première présente les traits généraux les plus fondamentaux des trois principaux grades conférés au Canada : le baccalauréat, la maitrise et le doctorat. Les descripteurs traitent de l'accent mis sur la conception et les objectifs du programme, de la préparation à un emploi ou à des études supérieures, de la durée du programme et des critères d'admission. Dans la deuxième partie de la première section, on peut lire les attentes associées à chaque grade dans six catégories : l'étendue des connaissances; la connaissance des méthodes et de la recherche; l'application des connaissances; l'habileté à communiquer; la sensibilité aux limites de ses connaissances; la compétence et l'autonomie professionnelles.

La deuxième section de la déclaration traite des «procédures et normes d'évaluation de la qualité des nouveaux programmes menant à des grades». Les procédures d'évaluation d'un nouveau programme menant à un grade comprennent la proposition écrite de l'établissement, des discussions avec les auteurs du projet, une visite de l'établissement au besoin, un rapport écrit du jury de spécialistes et une réponse de l'établissement à ce rapport. Cette section englobe également les normes du rapport d'évaluation divisées en dix éléments d'usage courant, y compris le niveau de grade, les politiques universitaires, le contenu et la prestation des programmes, l'administration, les ressources humaines et matérielles, la reconnaissance des diplômes, la réglementation et l'agrément, et l'évaluation du programme.

La troisième section traite des «procédures et normes d'évaluation des nouveaux établissements conférant des grades». Ces procédures d'évaluation sont les mêmes que pour l'évaluation des nouveaux programmes menant à des grades. Les normes sont cependant différentes. Elles comportent douze points, y compris l'énoncé de la mission et des objectifs de l'enseignement, l'administration, la capacité administrative, le corps professoral et enseignant, les services et systèmes d'information, les lieux physiques, la déontologie, la liberté intellectuelle et l'intégrité, la stabilité financière, la protection des étudiantes et étudiants, la résolution des conflits et l'examen périodique.

---

18 Les universités de l'Ontario qui sont financées par les fonds publics peuvent conférer des grades en vertu des lois de l'Assemblée législative.

L'Ontario a adopté la déclaration ministérielle et a rapidement créé le Cadre de classification des titres de compétences de l'Ontario. Ce dernier sert à la classification des titres de compétences de tous les programmes postsecondaires de l'Ontario menant à un certificat, à un diplôme ou à un grade, y compris les certificats d'apprentissage, les titres de compétence qui doivent être introduits progressivement dans les collèges privés d'enseignement professionnel, les titres de compétences conférés par les collèges publics, et les grades universitaires. Les descripteurs sont tirés du Cadre canadien de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade. On s'attend à ce que toutes ces qualifications soient explicitement incorporées à tous les programmes d'éducation postsecondaire de l'Ontario.

3.2.4 Observations

Selon les critères habituels, les mécanismes d'assurance de la qualité de l'Ontario semblent bien répondre aux besoins de la province. Ils englobent tous les domaines du secteur de l'éducation postsecondaire, et les mécanismes qui sont en place utilisent généralement des méthodes reconnues dans d'autres territoires de compétence. Cependant, deux questions demeurent. Premièrement, existe-t-il d'autres méthodes capables de fournir l'assurance de la qualité qui coûteraient moins cher au gouvernement et aux établissements? Deuxièmement, comment savoir si les résultats d'apprentissage visés sont réellement atteints?

3.3 À l'intérieur de la boîte noire

Que peut-on faire pour améliorer la qualité de l'apprentissage? Pour répondre à cette question, il faut explorer la «boîte noire» du modèle Finnie-Usher, ce qui comprend également l'évaluation des deux principaux éléments du processus éducatif : l'apprentissage scolaire associé aux cours et aux programmes et le développement personnel associé aux services d'aide aux étudiantes et aux étudiants.

3.3.1 Apprentissage scolaire

En matière d'apprentissage scolaire, le COQES a parrainé une conférence internationale importante intitulée «Taking Stock : Symposium on Teaching and Learning Research in Higher Education» (Faire le point : colloque sur la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage lors d'études supérieures) à l'Université de Guelph en avril 2008. La conférence a été organisée par Julia Christensen-Hughes de l'Université de Guelph et Joy Mighty de l'Université Queen's, et a rassemblé les plus grands spécialistes de calibre international en matière d'enseignement et d'apprentissage. La conférence traitait de trois questions générales :

- Que savons-nous de la façon dont les étudiantes et étudiants apprennent?
- À quel point cette connaissance concorde-t-elle avec la façon dont nous enseignons?
- S'il n'y a pas de concordance dans certains secteurs, quels sont les obstacles à cette concordance?

La conférence comprenait deux discours-programmes, quatre groupes d'experts, trois tables rondes animées et de nombreuses occasions de discussion. Le déroulement de la conférence ainsi que trois commentaires fournis par les participants seront publiés dans un futur volume.

Les rédacteurs ont résumé les travaux de recherche présentés à la conférence de la façon suivante (J. Christensen-Hughes et J. Mighty, à paraître) :

- Il existe un lien entre la façon dont le corps professoral enseigne et celle dont les étudiantes et étudiants apprennent. Lorsque le corps professoral enseigne de la façon traditionnelle, les étudiantes et étudiants sont portés à adopter des stratégies d'apprentissage superficiel. Lorsque le corps professoral enseigne d'une façon non traditionnelle axée sur les étudiantes et étudiants, ces derniers sont portés à adopter des stratégies d'apprentissage en profondeur.
- Il existe un lien entre la façon dont les étudiantes et étudiants apprennent et les résultats d'apprentissage atteints. Une stratégie d'apprentissage superficiel mène à une faible rétention à court terme, à des problèmes de compréhension et à des démarches superficielles en matière d'apprentissage, de croyances, de connaissances et de discipline. À l'inverse, une stratégie d'apprentissage en profondeur mène à une meilleure rétention à court terme, à une compréhension accrue et à des démarches approfondies en matière d'apprentissage, de croyances, de connaissances et de discipline.
- Le corps professoral peut fortement appuyer l'apprentissage en profondeur à l'aide d'une amélioration des exposés magistraux et de méthodes d'évaluation efficaces.
- Cependant, la majorité des membres du corps professoral enseigne d'une façon traditionnelle, ce qui entraîne des déficits d'apprentissage dans l'ensemble du système.

Le COQES continuera de collaborer avec des chercheurs intéressés afin que l'on comprenne mieux la façon dont on peut cerner et exécuter des méthodes efficaces d'enseignement et d'apprentissage dans les collèges et universités de l'Ontario.

Il reste beaucoup à apprendre à propos de l'enseignement et de l'apprentissage efficaces, mais une grande partie de ce que l'on sait déjà n'est pas vraiment appliquée.[19] Dans ces cas, il faudrait fournir des plateformes efficaces aux chercheuses et aux chercheurs et aux spécialistes pour partager, accroître et mobiliser les connaissances en matière d'enseignement et d'apprentissage exemplaires et y avoir accès. À cette fin, le COQES appuie les efforts considérables visant à créer une infrastructure appropriée pour les collèges et les universités de l'Ontario. Cette proposition apparaît dans l'étude de T. Carey (2008) et elle sera développée au cours des deux prochaines années au moyen d'un ensemble d'invitations destinées aux collèges et aux universités pour les encourager à participer à un effort intitulé provisoirement : «Mobilisation des connaissances pour un enseignement et un apprentissage exemplaires». Des détails seront inscrits sur le site web du COQES à mesure que le projet progressera.

3.3.2 Services aux étudiantes et aux étudiants

On perçoit traditionnellement les services aux étudiantes et aux étudiants comme un élément d'une expérience d'éducation de qualité, mais surtout à titre complémentaire par rapport aux activités scolaires. Cependant, selon la notion récente d'une expérience éducationnelle transformatrice, ces services constituent une partie essentielle d'une expérience d'apprentissage intégrée et holistique (National Association of Student Personnel Administrators, 2004).

Cette perception vient du principe selon lequel «l'apprentissage est une activité complexe, holistique et multicentrique qui a lieu tout au long de l'expérience collégiale» [traduction]

19 C'est un exemple de l'écart entre le savoir et l'application du savoir ("knowing-doing" gap) (Pfeffer et Sutton, 2000).

(p. 6). De plus, «l'éducation transformatrice [...] place les processus de réflexion de l'étudiante ou de l'étudiant au cœur de son expérience d'apprentissage et lui demande d'évaluer non seulement les nouvelles connaissances acquises, mais également les cadres de référence grâce auxquels les connaissances acquièrent une signification» [traduction] (p. 9). Le lien avec les affaires étudiantes est évident. Les activités parascolaires offertes par des clubs ou d'autres types d'organisations fournissent aux étudiantes et aux étudiants des occasions de développer et de pratiquer des compétences comme le leadership, la gestion du temps, la collaboration et l'établissement d'objectifs (p. 11).

Au cours des deux prochaines années, le COQES accordera une importance considérable à la recherche sur les services aux étudiantes et aux étudiants. Nous voulons particulièrement collaborer avec les collèges et les universités pour évaluer l'efficacité de programmes précis tout en tentant de cerner les pratiques prometteuses qui pourraient être disséminées d'une manière plus générale. À cette fin, lors de l'été 2008, le COQES a invité tous les collèges et toutes les universités à soumettre leurs projets de recherche. Des détails seront affichés sur son site web dès qu'ils seront disponibles.

3.3.3 Observations

L'objectif de la présente section est de déterminer ce que l'on sait sur les façons d'améliorer la qualité de l'apprentissage, non seulement l'apprentissage scolaire officiel, mais aussi le développement personnel. Cette connaissance peut être classée selon trois points principaux. Premièrement, les spécialistes en matière d'enseignement et d'apprentissage s'entendent généralement pour dire que, mis à part certaines exceptions, il existe un écart considérable entre ce que l'on sait au sujet de la façon dont les étudiantes et étudiants apprennent et la façon dont on enseigne. Deuxièmement, remédier à cet écart nécessitera, entre autres initiatives, la création d'une plateforme pour partager et développer les connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage et pour accéder à ces connaissances. Troisièmement, les services aux étudiantes et aux étudiants constituent un élément essentiel d'un apprentissage de qualité.

3.4 Taux de persévérance scolaire et d'achèvement des études

Le deuxième élément d'une expérience éducationnelle de qualité est la capacité des étudiantes et des étudiants de terminer les programmes d'une manière satisfaisante, et ce, dans un laps de temps raisonnable. Bien sûr, cette attente s'étend à toute la population étudiante, mais dans une optique de politiques, elle est particulièrement intéressante pour ceux ou celles provenant de groupes traditionnellement sous-représentés.

Nous avons indiqué dans l'introduction de ce chapitre que terminer un programme dans un laps de temps «raisonnable» ne signifie pas nécessairement «le plus vite possible». Il faut donc, en premier lieu, préciser cette attente.

3.4.1 Définir la question en jeu

Deux mesures communes de la réussite sont les taux de persévérance scolaire et d'obtention de diplôme. Habituellement, le taux de persévérance scolaire correspond à la proportion d'étudiantes et d'étudiants qui s'inscrivent à la première année (trimestre) d'un programme pluriannuel et qui retournent en classe la deuxième année (trimestre). Le taux d'obtention de

diplôme correspond à la proportion d'étudiantes et d'étudiants qui terminent un programme avec succès dans un laps de temps déterminé, obtenant ainsi le grade, le diplôme ou le certificat associé à ce programme.

Cependant, fixer des objectifs pour ces taux n'est pas une tâche facile. Il faut penser aux choix qui s'offrent aux étudiantes et aux étudiants lorsqu'elles ou ils s'inscrivent à la première année d'un programme dans un collège ou une université de l'Ontario :

1. Rester dans le même programme et le même établissement pour une deuxième année
2. Rester dans le même établissement pour une deuxième année, mais en changeant de programme
3. Rester dans le même programme pour une deuxième année, mais en changeant d'établissement
4. Changer de programme et d'établissement pour la deuxième année
5. Décrocher puis retourner aux études dans le même établissement et le même programme
6. Décrocher puis retourner aux études dans le même établissement, mais dans un autre programme
7. Décrocher puis retourner aux études dans le même programme, mais dans un autre établissement
8. Décrocher puis retourner aux études dans un autre établissement et un autre programme
9. Décrocher et ne pas retourner aux études

Ces distinctions sont importantes pour au moins trois raisons. La première est une question de données. Du point de vue de l'établissement, les étudiantes et étudiants appartenant aux catégories 3 à 9 sont enregistrés comme décrocheuses ou décrocheurs dans les données de l'année en cours. Mais du point de vue du système, seulement le dernier choix représente un décrochage certain. La première statistique est utile aux établissements à des fins de planification, la deuxième est toutefois pertinente pour la société dans son ensemble.

Il est également important de connaître les facteurs qui influencent ces résultats. Si une étudiante ou un étudiant décide de changer de programme, c'est peut-être parce qu'elle ou il a fait son choix selon des renseignements inadéquats ou trompeurs. Si tel est le cas, il serait peut-être avisé d'améliorer le système d'information. Cependant, il est tout aussi possible que l'étudiante ou l'étudiant change de programme pour un autre qui correspond davantage à ses véritables talents ou intérêts. Si tel est le cas, le changement est bénéfique. Les mêmes considérations valent pour le changement d'établissement.

Il est tout aussi important de connaître les facteurs qui influencent la décision d'une étudiante ou d'un étudiant de décrocher et de ne pas retourner aux études. Ce résultat peut être causé par une mauvaise préparation reçue à l'école secondaire, par des procédures d'admission compliquées aux niveaux collégial et universitaire, par des services d'aide scolaire et parascolaire inadéquats ou par des contraintes financières. Dans de telles circonstances, il y a lieu de s'inquiéter; le gouvernement et les établissements s'attarder sur cette question. Par contre, il arrive que les étudiantes ou étudiants quittent leurs études prématurément parce qu'ils ou elles ont trouvé un emploi rémunéré. Par exemple, les étudiantes et étudiants des cycles supérieurs font souvent face à cette situation, surtout ceux ou celles faisant des études en génie, en sciences de la santé et en administration, et dans ce cas, il serait malaisé de considérer ce résultat comme négatif.

Finalement, l'éventail de choix illustre clairement que faire un programme d'une manière satisfaisante ne signifie pas généralement le faire «le plus vite que possible». La décision de changer de programme ou d'établissement, ou de décrocher et de retourner aux études représente peut-être un choix rationnel pour certaines personnes. De plus, la possibilité de faire un programme à temps partiel et sur une longue période est importante pour beaucoup d'étudiantes et d'étudiants adultes.

3.4.2 Travaux

Les travaux sur la persévérance scolaire traitent des déterminants des taux de décrochage au niveau d'éducation postsecondaire. Le modèle principal est celui de l'intégration des étudiantes et des étudiants (Tinto, 1975, 1993). M. Tinto reconnaît que, à leur entrée dans l'éducation postsecondaire, les étudiantes et étudiants possèdent certaines caractéristiques, comme l'âge, le sexe et l'éducation reçue des parents, qui détermineront leurs objectifs et engagements scolaires initiaux. Une fois qu'elles ou ils font partie du système, leurs expériences scolaires et sociales influenceront elles aussi leur niveau de persévérance.

Voici un résumé des données empiriques sur le niveau de persévérance aux États-Unis : en moyenne, les étudiantes et étudiants ayant un taux de persévérance élevé sont jeunes[20], célibataires[21], de sexe féminin[22], asiatiques[23] et possédaient une moyenne de résultats élevée lors de leurs études secondaires, ont un statut socioéconomique élevé[24], ont des parents qui ont un haut niveau de scolarité[25], vont à l'université à temps plein[26], vivent sur le campus[27], fréquentent un établissement de grande taille[28] et reçoivent une allocation grâce à des subventions.

Les travaux canadiens sur la persévérance tentent d'estimer les taux de persévérance scolaire et d'achèvement des études (ou, inversement, les taux de décrochage) et d'en trouver la cause (Finnie et Qiu, 2008). Le nombre de travaux canadiens est beaucoup plus limité, surtout en raison des données limitées. En Ontario par exemple, les données relatives aux taux de persévérance scolaire et d'achèvement des études sont recueillies par les établissements eux-mêmes. En conséquence, la plupart des travaux de recherche sur les taux de départ portent sur des collèges ou des universités particuliers, et les résultats diffèrent grandement selon les critères utilisés. Cependant, de façon générale, les analystes ont déterminé que le taux de décrochage lors de la première année dans des établissements donnés se situe entre 20 et 25 % et que le taux de départ se situe entre 30 et 40 % (Finnie et Qiu, 2008, p. 10–12; Grayson et Grayson, 2003; Donner et Lazar, 2000).

---

20 Grayson et Grayson (2003)

21 Drea (2004)

22 Grayson et Grayson (2003)

23 Donner et Lazar (2000)

24 Grayson et Grayson (2003)

25 Finnie et Qiu (2008)

26 Grayson et Grayson (2003)

27 Liu (2008)

28 Grayson et Grayson (2003)

Ces données limitées posent un grand problème, car, du point de vue de la politique publique, les étudiantes et étudiants qui changent d'établissement ou qui décrochent et puis retournent aux études sont considérés comme des personnes ayant abandonné leurs études. Pour cette raison, il est très probable que les taux de persévérance scolaire au sein du système d'éducation postsecondaire dans son ensemble soient plus élevés qu'on ne le croit.

Une récente étude réalisée par R. Finnie et H. Qiu (2008) illustre l'importance de ce fait. En se servant des données de l'EJET-B[29], les auteurs peuvent suivre une cohorte d'étudiantes et d'étudiants longitudinalement, identifiant ainsi ceux et celles qui changent d'établissement ou qui décrochent de leurs études temporairement. Les résultats sont spectaculaires. Le taux d'obtention de diplôme des universités canadiennes est de 52,1 %, ce qui signifie qu'un peu plus de la moitié des étudiantes et étudiants dans l'échantillon ont obtenu un titre de compétences pour le programme auquel elles ou ils se sont inscrits dans les cinq années suivant leur inscription. Si l'on ajoute ceux et celles qui ont obtenu un titre de compétences dans d'autres programmes, le pourcentage atteint alors 69,4 %. Et si l'on rajoute celles et ceux qui poursuivent toujours des études postsecondaires (peu importe où elles ou ils se sont inscrits), le pourcentage bondit jusqu'à 89,8 %. Quant à la situation dans les collèges, les pourcentages sont 56,5 %, 73,1 % et 81,9 % respectivement (p. 43).

Finnie et Qiu peuvent également se servir des données de l'EJET-B pour examiner les déterminants de la persévérance scolaire au niveau postsecondaire au Canada. Ils ont conçu un modèle approximatif qui met en lien la probabilité que les étudiantes et étudiants changent de programme ou quittent l'éducation postsecondaire et un éventail de variables explicatives. Certaines de ces dernières représentent les caractéristiques socioéconomiques des étudiantes et étudiants : le sexe, l'âge lors de l'inscription, le statut d'immigrant, le statut de

29 Voir Cheung (2007) pour un entretien sur les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET).

minorité visible, le niveau d'éducation des parents et le type de famille. D'autres variables portent sur la préparation scolaire des étudiantes et étudiants : la moyenne des résultats pour l'ensemble de l'éducation secondaire et la participation scolaire et sociale à l'école secondaire. D'autres encore portent sur les facteurs financiers : les récipiendaires de bourses d'études, de subventions et de prêts aux étudiantes et aux étudiants.

Les résultats du modèle de régression sont nombreux. Parmi les découvertes les plus importantes, on remarque que les femmes, les immigrantes et immigrants et les minorités visibles ont tendance à moins changer de programme et à moins quitter l'éducation postsecondaire que les hommes, les non-immigrantes et non-immigrants et celles et ceux qui ne sont pas membres d'une minorité visible, bien qu'il existe des différences entre les collèges et les universités (p. 44). Les personnes qui commencent leurs études postsecondaires à un très jeune âge sont moins susceptibles d'abandonner leur programme, alors que les personnes qui commencent l'université à 21 ans ou plus tard sont beaucoup plus susceptibles de décrocher (p. 44). L'influence qu'a le milieu familial est variable.

Les variables financières suscitent un intérêt évident. Les étudiantes et étudiants boursiers sont moins susceptibles d'abandonner leurs études, mais R. Finnie et H. Qiu interprètent ce fait comme un effet d'habileté puisque cette différence disparaît lorsqu'on inclut la moyenne des résultats et les variables connexes (p. 45). L'influence des prêts aux étudiantes et aux étudiants est minime et difficile à interpréter (p. 45). La variable des subventions a un effet négatif plus prononcé sur le taux de départ que d'autres variables d'ordre financier, du moins pour les étudiantes et étudiants au niveau collégial (p. 45).

Les auteurs ont remarqué qu'il existe des différences selon les régions. Les étudiantes et étudiants au Québec et en Colombie-Britannique changent de programme plus souvent que leurs homologues dans d'autres provinces. Cette situation est peut-être attribuable à la présence dans ces provinces des cégeps et des programmes officiels de passage à l'université, respectivement (p. 45). Les étudiantes et étudiants universitaires du Canada atlantique, des Prairies et de la Colombie-Britannique sont plus susceptibles d'abandonner leurs études postsecondaires après avoir commencé leur premier programme que leurs homologues ontariens et québécois.

3.4.3 Situation en Ontario

Les seules données disponibles pour l'Ontario proviennent des documents que les établissements fournissent au gouvernement aux fins de déclaration. Les collèges sont tenus de déclarer leur taux d'obtention de diplôme comme un de leurs indicateurs de rendement (IR).[30] Le taux qu'ils déclarent représente la proportion d'étudiantes et d'étudiants qui terminent un programme d'un an en deux ans ou moins, qui terminent un programme de deux ans en trois ans ou moins, qui terminent un programme de trois ans en cinq ans ou moins et un programme menant à un grade en sept ans ou moins.

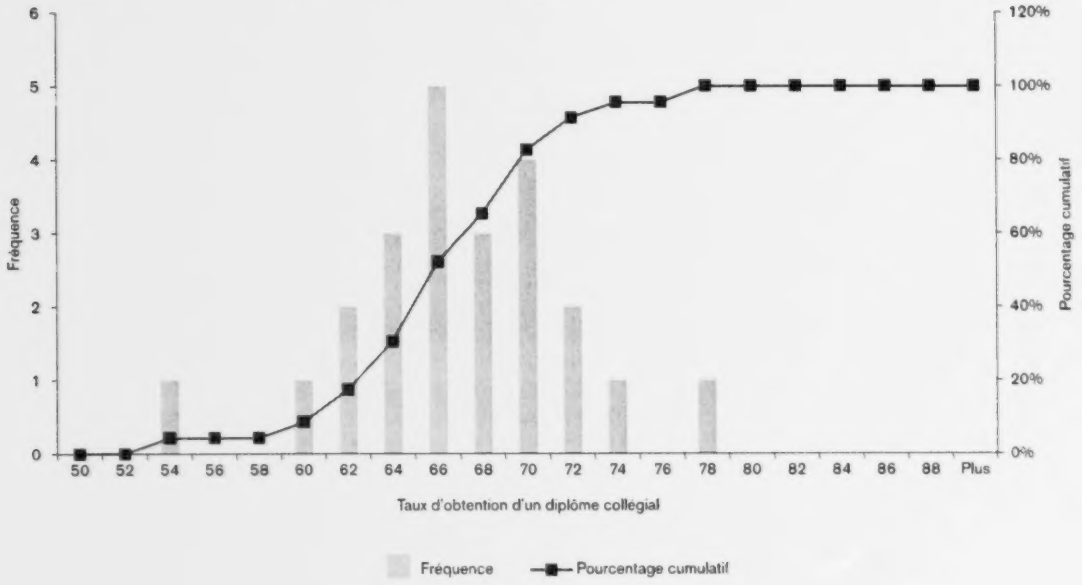
Le taux d'obtention de diplôme pour les collèges de l'Ontario (pondéré par le nombre d'étudiantes et d'étudiants) rapporté dans les enquêtes sur les indicateurs de rendement de 2006–2007 est de 64,9 %. Le diagramme 3.11 présente la distribution des taux d'obtention de diplôme parmi les collèges. L'axe vertical représente le nombre d'établissements et l'axe horizontal le taux

30 Les indicateurs de rendement sont abordés au chapitre 5.

d'obtention de diplôme au niveau collégial. L'étendue des taux d'obtention de diplôme est considérable, de 53,7 % pour le Collège Seneca jusqu'à 77,4 % pour le Collège Boréal. La grande majorité des résultats se situent entre les 65 % et un peu plus que 70 %. La distribution cumulative est relativement stable à 60 %, bondit jusqu'à 72 % puis demeure relativement stable.

Diagramme 3.11

Distribution des taux d'obtention de diplôme collégial on Ontario, 2006–2007



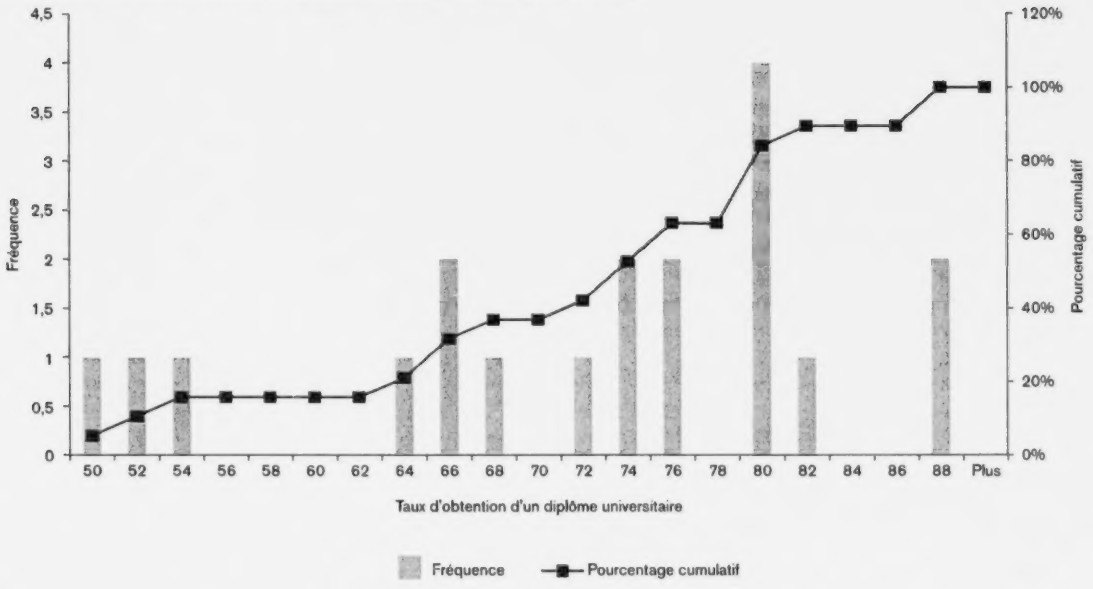
Source : Colleges Ontario, Sondage sur la satisfaction des diplômés, 2006–2007 (IR)

Le taux d'obtention de diplôme correspond au pourcentage d'étudiantes et d'étudiants de première année qui commencent un baccalauréat ou un programme professionnel menant à un grade et qui répondent aux exigences de leur programme dans une période de sept ans. Les données pour les universités proviennent du Consortium for Student Retention Data Exchange (CSRDE) (échange de données sur le maintien des effectifs étudiants).

Quant aux universités, le taux moyen pondéré d'obtention de diplôme est de 75,6 %. Le diagramme 3.12 présente la distribution des taux d'obtention de diplôme parmi les universités de l'Ontario. Ils varient de 49,6 % pour l'Université Algoma à 86,9 % pour l'Université Queen's. Les taux sont notablement plus épars dans le cas des universités que dans celui des collèges. De plus, on remarque que les taux sont fortement regroupés et qu'il y a un écart marqué entre chaque groupe. La distribution cumulative est relativement stable à 64 %, elle augmente ensuite de manière constante pour atteindre 80 % et elle demeure relativement stable par la suite.

Diagramme 3.12

Distribution des taux d'obtention de diplôme universitaire en Ontario, 2006–2007



Source : Colleges Ontario, Sondage sur la satisfaction des diplômés, 2006–2007 (IR)

3.4.4 Observations

L'objet de la présente section est de présenter les recherches sur les taux de persévérance scolaire et d'obtention de diplôme, et d'évaluer la capacité des étudiantes et étudiants de l'Ontario à terminer leur programme d'éducation postsecondaire dans un laps de temps raisonnable.

Malheureusement, il est actuellement impossible d'évaluer cet aspect du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario faute de données pertinentes. L'information sur les taux de persévérance et d'obtention d'un grade est recueillie par les collèges et les universités et ne se rapporte qu'à l'établissement même. Une étudiante ou un étudiant qui change d'établissement ou qui décroche puis retourne aux études est catégorisé comme un décrocheur. L'étude réalisée par R. Finnie et H. Qiu illustre à quel point les taux de décrochage sont exagérés si l'on ne se fie qu'aux données des établissements.

Sans données longitudinales sur les étudiantes et étudiants de l'Ontario, il est impossible d'analyser en profondeur ce qui pousse les étudiantes et étudiants à changer de programme ou à décrocher et à retourner aux études postsecondaires. L'analyse effectuée par R. Finnie et H. Qiu présente quelques perspectives intéressantes sur cette question importante, mais d'autres analyses devront être effectuées à partir de données plus complètes pour l'Ontario.

Finalement, il faut souligner deux points importants. Premièrement, terminer un programme dans un laps de temps approprié ne signifie pas toujours le terminer le plus vite possible. Les

étudiantes et étudiants changent de programme et d'établissement ou décrochent pour plusieurs raisons. Il est crucial de mieux comprendre les facteurs qui influencent ces décisions. Plus précisément, il faut être capable de distinguer les choix qui reflètent une tentative consciente de la part de l'étudiante ou de l'étudiant de choisir un itinéraire d'études plus convenable de ceux que font les étudiantes et étudiants parce qu'ils y sont forcés par des problèmes financiers ou de tout autre ordre. Il faut le répéter, pour que l'on réussisse à atteindre cet objectif, il faudra de meilleures données sur la façon dont les étudiantes et étudiants de l'Ontario évoluent dans le système d'éducation postsecondaire.

Ensuite, puisqu'on reconnaît que les taux de persévérance et d'obtention de diplôme varient systématiquement selon les caractéristiques des étudiantes et étudiants et que le profil de ces derniers varie entre les établissements, il n'est pas surprenant qu'il existe parmi les collèges et les universités un tel écart en matière de taux de persévérance et d'obtention de diplôme. Du point de vue de la qualité, le défi consiste à cerner les différences parmi les taux qui sont attribuables aux caractéristiques des étudiantes et étudiants, et celles qui sont attribuables aux initiatives des établissements. On abordera cette question à nouveau plus bas dans la section sur les mesures des obligations de rendre des comptes.

3.5 Réceptivité du marché du travail

La troisième attente en matière de qualité de l'éducation est que les programmes au niveau postsecondaire soient adéquatement réceptifs aux besoins du marché du travail de la province. Comme on l'a mentionné au début du présent chapitre, on ne veut pas laisser entendre que l'éducation ne sert qu'à répondre aux besoins du marché du travail, que ce soit en tout ou en partie, mais c'est tout de même une perspective valable à mettre de l'avant lors d'une évaluation de la qualité de l'éducation. Une personne qui s'inscrit à des études postsecondaires prend fortement en considération les retombées économiques du métier pour lequel elle étudie, et plus le système d'éducation postsecondaire est réceptif à l'état du marché, plus ces retombées sont importantes. De manière générale, un système plus réceptif répond mieux à l'intérêt qu'a la société de combler les besoins en matière de capital humain.

3.5.1 Définir la question en jeu

En Ontario et dans l'ensemble du Canada, le fait qu'on ne réussit pas actuellement à répondre aux besoins du marché du travail et que cette situation ne changera pas sans la mise en œuvre d'une politique importante préoccupe beaucoup de gens. Pour évaluer cette préoccupation, il est crucial de distinguer deux questions. Premièrement, on s'inquiète de l'avènement possible d'une pénurie générale de main-d'œuvre (Conference Board du Canada, 2007). On s'attend à ce que la croissance de la demande de main-d'œuvre en Ontario continue d'augmenter en raison de la croissance économique continue. On prévoit que l'offre de main-d'œuvre connaîtra une croissance relativement faible, ou même une baisse, en raison du vieillissement de la population, du niveau d'immigration plus faible et du départ des travailleuses et travailleurs ontariens vers les provinces de l'Ouest qui sont en plein essor.

Le Conference Board recommande des mesures visant à augmenter la population active, en particulier dans les groupes suivants : jeunes à risque, femmes, travailleuses et travailleurs plus âgés, nouveaux et récents immigrants, Autochtones et personnes handicapées. Étant donné que la grande majorité des futurs emplois nécessiteront une éducation et une formation, il est sous-entendu que les initiatives en matière de politiques devraient viser une hausse de la par-

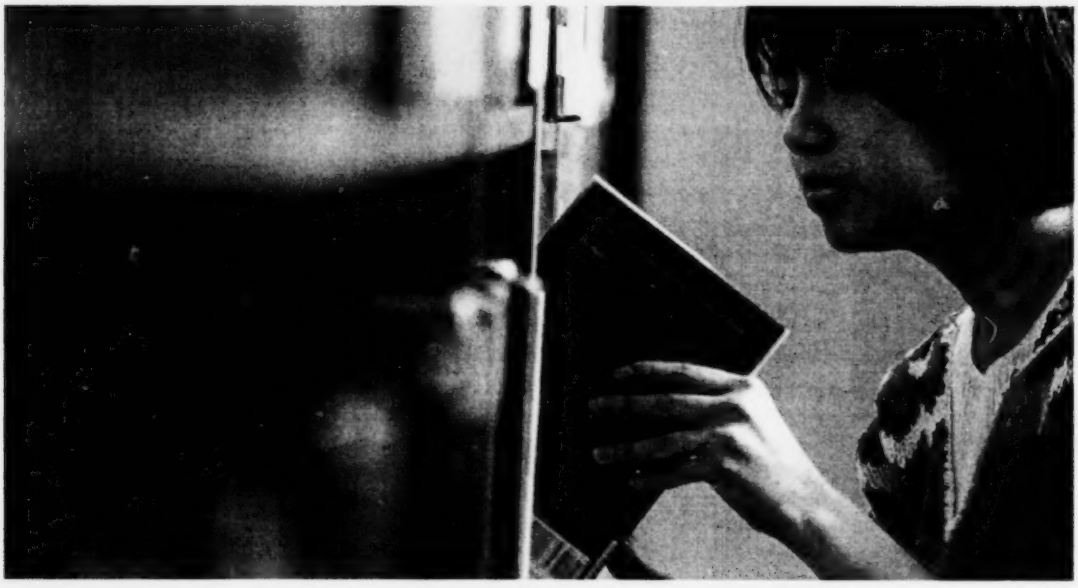
ticipation pour l'ensemble des études postsecondaires, particulièrement dans les groupes qui sont traditionnellement sous-représentés.

Deuxièmement, on s'inquiète de pénuries de main-d'œuvre dans des industries ou des professions en particulier. La méthodologie est la même que celle employée plus haut, à la différence près qu'elle est appliquée à un niveau beaucoup plus détaillé. On compare la demande de main d'œuvre prévue et l'offre de main d'œuvre prévue dans certains groupes professionnels donnés. Le niveau de désagrégation peut varier, allant d'un niveau d'ordre général (par exemple, la direction) à un niveau d'ordre très précis (par exemple, la direction dans les domaines de l'art, de la culture, des activités récréatives et du sport).

En règle générale, les marchés du travail qui sont à ce niveau de désagrégation changent constamment; on verra donc des situations où il y a un surplus de demande ou d'offre. Ce qu'il faut se demander, c'est si de tels déséquilibres se corrigent par eux-mêmes ou si des mesures stratégiques sont nécessaires pour y arriver. Par exemple, dans le cas d'une pénurie de main d'œuvre prévue dans une ou plusieurs professions nécessitant un titre de compétences du niveau postsecondaire, la situation se rétablira d'elle-même si les conditions suivantes sont réunies.

Tout d'abord, les marchés doivent signaler les pénuries et les surplus de compétences en apportant des changements appropriés aux salaires. Les personnes qui possèdent des compétences relativement rares auront un meilleur salaire, et ce sera l'inverse pour les personnes qui possèdent des compétences très courantes. Il est possible que les salaires ne s'ajustent pas immédiatement. Le cas échéant, les pénuries et les surplus en matière d'emploi seront d'abord reflétés par une variation du nombre de postes offerts et du taux de chômage.

Deuxièmement, les gens doivent prendre en considération le revenu de carrière qu'ils prévoient obtenir lorsqu'ils décident de faire ou de ne pas faire d'études postsecondaires et lorsqu'ils



choisissent leur établissement et leur programme. La hausse relative des salaires pour certaines professions entraînera une hausse des inscriptions aux programmes menant à ces professions, alors qu'on observera une situation inverse pour les professions qui sont relativement en déclin. Les variations du nombre de postes offerts et du taux de chômage par secteur jouent le même rôle. Soulignons que ce mécanisme d'ajustement ne suppose pas que toutes les candidates et tous les candidats à l'éducation postsecondaire changeront d'orientation, mais que les personnes pour qui ce changement est naturel et possible le feront.

Troisièmement, les collèges et les universités doivent s'adapter aux tendances en ajustant les effectifs visés et en modifiant la gamme de programmes qu'ils offrent. Par-delà une volonté sincère de répondre autant que possible aux besoins des étudiantes et étudiants, au moins deux raisons incitent les établissements à s'adapter au changement de préférences des étudiantes et étudiants. Premièrement, de nombreux établissements convoitent les meilleures étudiantes et meilleurs étudiants, et la disponibilité en matière de programme influence le choix de ces derniers. Deuxièmement, le financement gouvernemental augmente habituellement selon l'effectif, et il en est de même pour le revenu provenant des droits de scolarité. Ainsi, des raisons très concrètes incitent les établissements à répondre aux signaux que le marché du travail leur transmet au moyen de changements de la tendance des demandes.

Donc, si des pénuries de main-d'œuvre compétente ont lieu, c'est qu'un ou plusieurs de ces mécanismes d'ajustement sont trop rigides. Il se peut que le marché du travail ne soit pas suffisamment flexible pour signaler les changements que l'on observe dans les situations où la demande et l'offre connaissent un surplus; il se peut également que les gens n'aient pas rapidement accès à des données exactes quant au revenu d'emploi relatif lorsqu'ils prennent des décisions en matière d'études postsecondaires; et il se peut que les collèges et les universités ne soient pas capables ou n'aient pas la volonté d'ajuster les effectifs et leur offre de programmes en fonction des nouvelles tendances de la demande.

En principe, il est possible de vérifier quel ensemble de conditions est présent en examinant des données chronologiques sur les salaires relatifs et les taux de chômage selon les professions. Si les déséquilibres se corrigent largement d'eux-mêmes, les données chronologiques relatives aux salaires et aux taux de chômage selon la profession devraient présenter un caractère stable, et les données chronologiques relatives aux inscriptions aux programmes postsecondaires devraient présenter des hausses et des baisses. La situation inverse se produira si un ou plusieurs des mécanismes d'ajustement sont trop rigides.

La Direction de la recherche sur la politique stratégique de Ressources humaines et Développement social Canada présente des prévisions annuelles quant à l'état du marché du travail au Canada. L'analyse aborde les questions suivantes (RHDSC, 2007) :

- Combien d'emplois devraient-ils se créer dans la prochaine décennie?
- À quelles industries ou professions ces nouveaux emplois appartiendront-ils?
- Quel sera l'effet des départs à la retraite sur les ouvertures d'emploi?
- De quel genre d'éducation aura-t-on besoin pour occuper les nouveaux postes?
- L'offre nouvelle de main-d'œuvre suffira-t-elle à répondre à cette nouvelle demande?
- Dans quelles professions y aura-t-il de fortes pressions entre l'offre et la demande?

RHDSC se sert de données chronologiques sur les salaires réels relatifs et les taux de chômage relatifs pour déceler des écarts prolongés entre l'offre et la demande en matière de main-d'œuvre, et ce, par niveau de compétences et par profession. Du point de vue du niveau général de com-

pétences[31], ces données montrent que les salaires réels relatifs et les taux de chômage relatifs sont demeurés pratiquement stables depuis 1987. Cela signifie que «la forte croissance de la demande dans les professions hautement qualifiées observée durant les dernières années a été adéquatement satisfaite par la hausse de l'offre de travailleurs qualifiés» (RHDSC, 2007).

La situation change quelque peu lorsqu'on analyse de la même façon les données chronologiques sur les salaires relatifs et les taux de chômage relatifs par niveau d'études. Dans cette perspective, selon l'étude, les salaires et les taux de chômage relatifs auraient diminué pour ce qui est des diplômés universitaires et des personnes n'ayant pas de titre de compétences de niveau secondaire. Il est possible que cette tendance observée chez les diplômées et diplômés universitaires soit attribuable au fait qu'elles ou ils ont des emplois qui n'exigent pas un titre de compétences de niveau universitaire. Le COQES a l'intention d'effectuer d'autres recherches sur ce paradoxe entre un haut niveau d'études et un revenu modeste.

Si l'on se place à un niveau plus désagrégé, on remarque davantage le surplus de l'offre et de la demande sur les marchés du travail. RHDSC a fourni une liste de professions qui étaient dans une situation de demande excédentaire pendant la période 2003–2005. La plupart de ces professions exigeaient une formation universitaire, collégiale ou d'apprenti. En tout, ils représentaient 11,4 % de l'ensemble des emplois en 2005. La liste faisant état des professions affichant des signes d'offre excédentaire est beaucoup plus courte. Il n'est pas étonnant que la plupart de ces professions n'exigent pas un niveau d'études élevé.

L'analyse de RHDSC ne s'applique qu'au niveau national; il n'existe donc pas de données pour l'Ontario. En raison de la mobilité interprovinciale, l'Ontario éprouve des difficultés à équilibrer les niveaux de scolarité postsecondaire et l'offre de main-d'œuvre. Les Ontariennes et Ontariens peuvent recevoir des titres de compétences et accepter des postes dans d'autres provinces, et les diplômées et diplômés venant d'autres provinces peuvent déménager en Ontario pour occuper un poste.

3.5.2 Observations

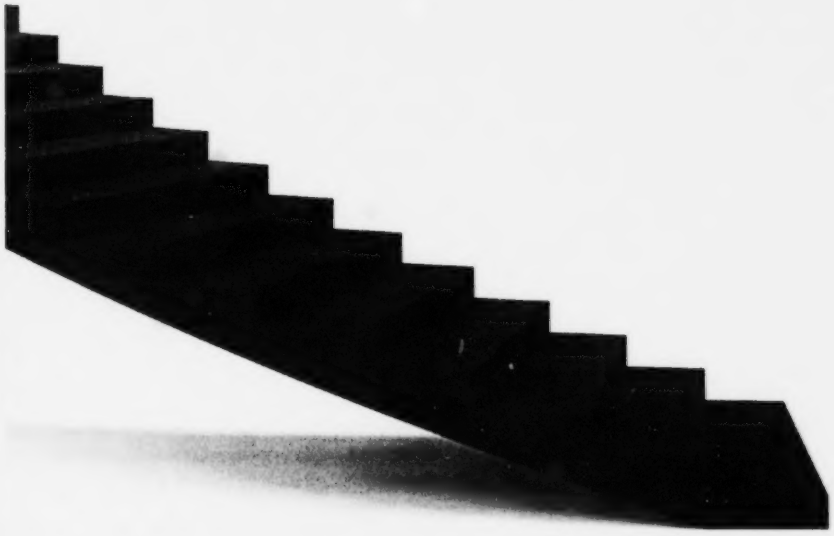
Malgré cette limitation, il est tout de même important d'étudier à quel point le contenu des programmes d'éducation postsecondaire de l'Ontario est harmonisé aux besoins du marché du travail de la province. Deux sujets méritent une attention particulière. Premièrement, il faut mieux comprendre la façon dont les étudiantes et étudiants choisissent leur secteur, leur établissement et leur programme et, en particulier, il faut déterminer la mesure dans laquelle les débouchés prévus sur le marché du travail influencent leurs décisions. Il existe peu de recherches sur la façon dont les étudiantes et étudiants de l'Ontario choisissent leur université[32]; on pourrait possiblement étendre la portée de ces travaux pour englober le choix de collège et de programme.

Deuxièmement, il faut examiner les processus par lesquels les collèges et universités fixent les effectifs par programme et, en particulier, la façon dont ils ajustent ces niveaux au fil du temps en fonction de la demande des étudiantes et étudiants et d'autres facteurs.

---

31 Les catégories sont les professions de la gestion, les professions exigeant habituellement des études universitaires, les professions exigeant habituellement des études collégiales ou une formation d'apprenti, les professions exigeant habituellement des études secondaires et celles qui n'exigent qu'une formation en cours d'emploi.

32 Voir T. Drewes et C. Michael (2006) pour une analyse de la façon dont les étudiantes et étudiants choisissent leur université.



quatre

Chapitre 4 : Conception du système

Dans les chapitres 1 à 3, on a passé en revue les attentes du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario pour les 10 à 15 prochaines années et les défis que ces attentes entraînent. Les voici :

- Fournir suffisamment de places pour répondre à l'ensemble des besoins de l'Ontario en matière de capital humain.
- En particulier, créer des places pour accueillir de 42 000 à 60 000 nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants dans la région du grand Toronto au cours de la prochaine décennie.
- Faire en sorte qu'on atteigne les objectifs précis qu'on s'est fixés en matière d'éducation aux cycles supérieurs et d'inscriptions annuelles aux programmes d'apprentissage.
- Attirer proportionnellement plus d'étudiantes et d'étudiants appartenant à un groupe traditionnellement sous-représenté et répondre à leurs besoins particuliers en matière d'apprentissage scolaire et de services aux étudiantes et aux étudiants.
- Cerner et mettre en œuvre des façons d'améliorer la qualité de l'apprentissage dans les collèges et les universités.
- Diminuer la fréquence des décrochages temporaires et des décrochages permanents involontaires dans les programmes collégiaux, universitaires et d'apprentissage.
- Améliorer la capacité du système à s'adapter aux changements des conditions du marché du travail.
- Ne pas dépasser les budgets d'immobilisations et de fonctionnement.

Il faut tout d'abord se demander si le système d'éducation postsecondaire réussira à répondre à ces attentes. Pour répondre à cette question, il faut examiner l'offre. Plus précisément, on doit déterminer quels changements doivent être apportés du côté de l'offre au cours des 10 à 15 prochaines années pour que les collèges et les universités de l'Ontario réussissent à accueillir beaucoup plus d'étudiantes et d'étudiants, à attirer davantage les personnes appartenant à un groupe traditionnellement sous-représenté, et à offrir une éducation et une formation de haute qualité.

La solution populaire est d'augmenter le financement. Il va sans dire que le financement constitue une partie importante de la solution, et que les questions de financement seront d'une importance considérable dans les futurs entretiens sur l'élaboration de politiques. L'année 2009–2010 marquera la fin du plan *Vers des résultats supérieurs*, et on devra présenter un nouvel engagement en matière de financement. Le COQES a l'intention de contribuer à ces entretiens en accordant une grande importance aux questions relatives au financement dans ses recherches au cours des deux prochaines années.

En plus des questions relatives au financement, on s'intéresse fortement en ce moment à la façon dont on pourrait modifier le système d'éducation postsecondaire en tant que système pour qu'il réponde aux défis énumérés plus haut. On se fonde sur l'hypothèse qu'il existe d'importantes lacunes dans le système actuel en raison de la façon dont il a été conçu et a évolué, et qu'il faut combler ces lacunes pour réussir à atteindre les objectifs généraux de l'éducation postsecondaire.

Le présent chapitre porte sur deux aspects de la conception du système : la collaboration interinstitutionnelle et la différence accrue en matière de mission au sein des secteurs collégiaux et universitaires.

4.1 Historique

Il serait utile de commencer la présente section par un bref historique de l'évolution du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario depuis l'après-guerre.[33] Beaucoup des questions relatives à la conception du système faisant l'objet de discussions aujourd'hui s'expliquent par les défis qui se sont présentés au secteur des études supérieures lors de l'après-guerre et les façons dont les gouvernements et les établissements les ont relevés conjointement.

La demande d'inscription au niveau postsecondaire a connu une forte augmentation après la Deuxième Guerre mondiale en raison de la croissance de la population et des taux de participation. Ce dernier phénomène était particulièrement frappant. L'éducation postsecondaire en Ontario, comme dans d'autres territoires de compétence, est passée rapidement d'un système élitiste à un système pour les masses pour finalement devenir un système pratiquement universel. Moins de 5 % de la population âgée de 18 à 24 ans était inscrite à l'éducation postsecondaire dans les années 1950. Ce taux a augmenté lentement pendant une dizaine d'années puis a grimpé jusqu'à 25 % en 1980 et atteignait presque 45 % en 2005–2006.

On a répondu à la demande accrue d'inscriptions au niveau postsecondaire en augmentant les effectifs dans les universités déjà établies et en construisant de nouveaux établissements. Il n'y avait que 14 universités dans la province au début des années 1960; aujourd'hui, elles sont au nombre de 20, y compris l'École d'art et de design de l'Ontario (ÉADO) et le plus récent établissement de la province, l'Université Algoma. L'effectif universitaire total est passé de 80 000 étudiantes et étudiants en EPT en 1967–1968 à 355 000 en 2006–2007.

Sauf quelques exceptions, il n'existe pas de différence officielle en matière de mission parmi les universités de l'Ontario, et les pratiques qu'elles emploient sont très similaires. Elles donnent toutes autant d'importance à la façon dont les membres à plein temps du corps professoral

33 Le contenu de la présente section se fonde sur I. Clark, Moran, Skolnik et Trick (à paraître), sauf aux endroits indiqués.

doivent répartir leur temps de travail entre l'enseignement, la recherche et le service. Elles ont toutes reçu l'autorisation d'offrir des programmes de deuxième cycle et seulement deux d'entre elles n'offrent pas de programmes de troisième cycle. Les différences qui existent actuellement se rapportent plus à la diversité des programmes offerts et à la réussite relative en matière d'activités de recherche, que l'on peut déterminer à l'aide de mesures conventionnelles comme les subventions et le nombre de publications et de citations. Grâce aux incitatifs financiers que les gouvernements provincial et fédéral ont mis de l'avant au cours des dix dernières années, les universités, dans le cadre de leur énoncé de planification stratégique, mettent encore plus l'accent sur la recherche et les études supérieures.

Au cours de l'après-guerre, la province a dû non seulement relever le défi en matière d'effectif, mais aussi répondre au besoin croissant en matière de main-d'œuvre qualifiée sur le marché du travail. Elle a donc créé les collèges d'arts appliqués et de technologie. Une loi a été présentée en mai 1965 et les premiers collèges ont ouvert leurs portes en 1966. On dénombrait 20 CAAT en 1970; de nos jours, on en compte 24. L'effectif collégial total a connu une croissance stable et atteignait presque 200 000 étudiantes et étudiants en 2006–2007.

Dès le départ, on voulait que le système collégial augmente la capacité de la province à fournir des formations techniques, tout en offrant une éducation d'ordre général pour appuyer l'apprentissage permanent. Les effectifs collégiaux devaient être composés de diplômées et de diplômés du niveau secondaire n'étant pas allés à l'université et de travailleuses et de travailleurs plus âgés qui avaient besoin d'une formation à la mi-carrière ou en désiraient une. Les diplômes et les certificats étaient censés être des titres de compétences terminaux offrant un accès direct à l'emploi. La recherche appliquée faisait partie de leur mandat, et les collèges ont mis de plus en plus l'accent sur cette activité au fil du temps.

Personne n'a tenté d'assigner des missions et des activités distinctes aux différents collèges. De telles différences ne se sont principalement développées que chez les collèges qui entretenaient une relation particulière avec la communauté locale.

L'Ontario comprend également de nombreux collèges privés d'enseignement professionnel. Pour pouvoir entrer en fonction en Ontario, ces collèges doivent s'enregistrer, et leurs programmes doivent recevoir l'approbation du MFCU, en vertu de la Loi de 2005 sur les collèges privés d'enseignement professionnel. Cette loi garantit que les collèges répondent aux normes en matière de programmes, de publicité, de politiques de remboursement et de qualifications des enseignantes et enseignants. On ne s'attardera pas plus longtemps sur ces établissements.

Ce modèle binaire de l'éducation postsecondaire en Ontario a commencé à connaître différents changements dans les années 1990 en réponse, entre autres, aux pressions en matière d'effectif et de financement. Il y a eu trois types de changements : une évolution des missions des collèges et des universités[34]; l'arrivée de nouveaux établissements d'études postsecondaires; et une collaboration accrue entre les collèges et les universités.

La différence la plus notable en ce qui a trait à la mission était peut-être la demande des collèges visant à obtenir l'autorité d'attribuer des grades. Pour y satisfaire, le gouvernement a adopté la *Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire* en vertu de laquelle les

34 Ce qu'on appelle parfois un «changement d'orientation de mission».

collèges pouvaient attribuer des grades dans des domaines appliqués[35] pour des programmes qui ne sont pas semblables à ceux des universités de l'Ontario. Toutes les demandes devaient être approuvées par la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (CEQEP), qui venait tout juste d'être mise sur pied.[36]

Les collèges de l'Ontario ont changé d'orientation à la suite de l'adoption de la *Loi de 2002 sur les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario*. Grâce à cette loi, les collèges jouissaient d'une autonomie accrue et n'avaient plus à prendre en considération les zones de recrutement géographiques. On ne percevait plus les CAAT comme de simples établissements communautaires; ils avaient maintenant un rôle aux niveaux provincial, national et mondial. Ils avaient le droit de se concurrencer entre eux pour obtenir des étudiantes et étudiants et des ressources; on les encourageait même à le faire.

La Loi de 2002 a encore plus changé la mission du secteur collégial en mettant sur pied un nouveau type d'établissements, soit les collèges de technologie et d'enseignement supérieur. Ces derniers ont été créés à partir de collèges qui existaient déjà. La principale différence entre les deux est la proportion de leurs activités qui est dévouée aux programmes menant à un grade : 15 % pour les collèges de technologie et d'enseignement supérieur comparativement à 5 % pour les autres collèges. Ces établissements ont reçu la majorité des consentements ministériels en matière de programmes de baccalauréat.

La différence entre les collèges et les universités s'est de plus en plus estompée à mesure que les programmes d'université devenaient de plus en plus axés sur l'emploi. Pour des raisons de production de recettes, entre autres, les universités accordaient également plus d'importance aux programmes menant à un diplôme ou à un certificat, en particulier ceux se rapportant aux secteurs professionnels comme la santé, la technologie et le commerce.

D'autres joueurs se sont joints au secteur de l'éducation postsecondaire de l'Ontario, c'est-à-dire les établissements à l'extérieur de la province et les établissements privés, dont l'arrivée avait été autorisée en 2000 par la *Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire*. Ces établissements avaient le droit d'attribuer des grades en vertu de ladite Loi. Actuellement, en Ontario, il y a quatre établissements étrangers qui offrent des programmes menant à un grade, surtout en formation des enseignantes et enseignants. Il existe également un établissement à l'extérieur de la province public qui offre un baccalauréat en soins infirmiers.

Le troisième développement a été une collaboration accrue entre les CAAT et les universités. Les étudiantes et étudiants se sont montrés très intéressés par les programmes collaboratifs entre les collèges et les universités et par la reconnaissance des crédits entre établissements et secteurs. Le gouvernement de l'Ontario a répondu à l'appel et a élaboré un guide sur les ententes de reconnaissance entre les collèges et les universités en 1994, suivi en 1996 par la création du Conseil du consortium des collèges et des universités (CCCU). Le mandat de ce dernier est de faciliter les programmes conjoints entre les collèges et les universités et le passage des étudiantes et étudiants d'un secteur à un autre. Des ententes collaboratives ont en effet été conclues comme prévu, bien que le gouvernement estime que celles-ci ne sont pas assez nombreuses et que leur portée est trop limitée.

---

35 On entend souvent que les collèges offrent des grades appliqués. Or, le terme juste est «grades dans des domaines appliqués».

36 Pour consulter la liste actuelle de demandes, veuillez visiter http://www.peqab.edu.gov.on.ca.

4.2 Collaboration entre établissements

On perçoit habituellement l'éducation collégiale ou universitaire comme un processus direct et linéaire. L'étudiante ou l'étudiant choisit d'entrer au collège ou à l'université, s'inscrit à un programme donné, termine ce programme, obtient le titre de compétences y étant associé et entre sur le marché du travail.

Or, le processus d'éducation postsecondaire n'est pas toujours simple ou linéaire et, à quelques occasions, des défis en matière d'élaboration de politiques se posent. Beaucoup d'étudiantes ou d'étudiants choisissent de faire d'autres études postsecondaires après avoir reçu leur premier titre de compétences du niveau postsecondaire. Si le programme choisi est dans le même secteur, il n'y a habituellement pas de problème en matière de reconnaissance de crédits. Par contre, la situation peut être différente si l'étudiante ou l'étudiant veut changer de secteur, particulièrement si elle ou il passe du collège à l'université.

Un autre genre de défi se pose lorsqu'une étudiante ou un étudiant désire changer d'établissement avant d'avoir reçu son titre de compétences. On peut comprendre qu'elle ou il souhaite ne pas refaire les mêmes cours si possible. La reconnaissance des crédits peut être problématique pour les étudiantes et étudiants qui changent de programme tout en demeurant dans le même secteur, mais elle devient encore plus complexe pour les étudiantes et étudiants qui changent de secteur.

Ces défis sont particulièrement de taille en Ontario compte tenu de l'histoire unique de son système d'éducation postsecondaire. Il faut se rappeler qu'à l'origine les collèges et les universités appartenaient à des secteurs distincts, où le niveau de mobilité devait être nul ou presque. Il n'est donc pas surprenant que les étudiantes et étudiants connaissent souvent des difficultés lorsqu'elles ou ils tentent de faire reconnaître leurs crédits ou d'obtenir des crédits pour des cours qu'elles ou ils ont faits dans un autre établissement. Cette situation est très différente de celle qu'on observe dans d'autres provinces, comme l'Alberta et la Colombie-Britannique, où les systèmes ont été explicitement conçus pour appuyer la mobilité entre établissements.

Dans le *Rapport d'étude et programme de recherche* de 2007, on peut lire que la loi fondatrice du COQES demande à ce dernier d'étudier les possibilités de favoriser la coopération entre les divers établissements d'éducation postsecondaire, en particulier en matière de reconnaissance mutuelle de cours et de programmes d'études. Nous abordons cette question d'importance sous un tout autre angle. Pour être plus précis, on perçoit la coopération entre établissements non comme une fin en soi, mais comme un moyen d'atteindre les buts ultimes de l'éducation postsecondaire en matière de participation, de qualité de l'éducation et d'obligation de rendre des comptes.

4.2.1 Ententes de collaboration actuelles

Les gouvernements de l'Ontario encouragent depuis longtemps la collaboration entre les collèges et les universités, mais ils en ont laissé la responsabilité aux établissements. Les collèges et les universités ont répondu en établissant diverses ententes. Le site Web du guide de reconnaissance de crédits entre collèges et universités de l'Ontario, hébergé par le CCCU, dresse une liste des 303 ententes établies en date du début du mois d'octobre 2008. Comme il n'est pas obligatoire de s'enregistrer auprès du CCCU, il est possible qu'il y ait plus d'ententes de collaboration qu'on ne le croit. Chaque établissement fournit lui aussi sa propre liste d'ententes.

Le tableau 4.1 présente une vue d'ensemble de ces ententes. Dans la première section du tableau, les ententes sont regroupées selon la façon dont elles ont été organisées. La grande majorité – plus de 70 % – se rapporte à un établissement d'origine et à un établissement d'arrivée. Les ententes multilatérales visent habituellement un établissement d'arrivée et deux établissements d'origine ou plus. Ces ententes sont peu nombreuses, ce qui révèle la grande difficulté de négocier des ententes de ce type. Les programmes d'entrée directe, qui composent la troisième catégorie, représentent 20 % du nombre total d'ententes. On décrit un programme d'entrée directe comme «une occasion de reconnaissance de crédits vers un programme menant à un grade ayant reçu l'approbation officielle de l'établissement d'arrivée, mais qui ne constitue pas une entente de collaboration officielle entre les établissements concernés» [traduction] (glossaire du guide de reconnaissance de crédits entre collèges et universités de l'Ontario).

Dans la deuxième section du tableau 4.1, les ententes sont divisées par type. Il est pratique de s'imaginer ces arrangements comme s'ils suivaient un continuum. À une extrémité, on trouve les programmes conjoints ou intégrés, qui représentent le niveau le plus élevé de collaboration. Dans le guide de reconnaissance de crédits entre collèges et universités de l'Ontario, on définit un programme conjoint ou intégré comme un «programme intégrant deux (ou plus de deux) programmes distincts de deux (ou plus de deux) établissements aux fins d'inscription, d'élaboration du programme d'études, d'examen et d'administration, et dont les inscriptions admissibles sont comptabilisées auprès de l'établissement responsable de l'inscription». Seulement 12 des 303 ententes enregistrées appartiennent à cette catégorie, ce qui illustre la difficulté de négocier et de gérer une entente de ce type.

Plus loin dans le continuum, on trouve les programmes concomitants. Dans le guide de reconnaissance de crédits entre collèges et universités de l'Ontario, on définit ces programmes comme des «programmes apparentés offerts par des établissements partenaires des deux secteurs, l'un des programmes menant à un diplôme, l'autre à un grade, les deux programmes étant suivis en parallèle». Ces ententes sont au nombre de 35.

Ensuite, on trouve deux types d'ententes en matière de reconnaissance de crédits. Les collèges offrent des programmes consécutifs aux diplômées et diplômés universitaires qui entreprennent un programme collégial désigné qui est apparenté au programme qu'elles ou ils ont terminé. Dans le tableau 4.1, on peut voir qu'il existe actuellement 15 de ces ententes. Les programmes accélérés sont offerts par des collèges aux diplômées et diplômés universitaires et collégiaux. Ces étudiantes et étudiants progressent à un rythme accéléré pour remplir les exigences d'apprentissage plus rapidement. Ces ententes sont actuellement au nombre de six.

Les programmes pour diplômés collégiaux menant à un grade universitaire sont offerts aux diplômées et diplômés collégiaux par les universités. Selon le guide de reconnaissance de crédits entre collèges et universités de l'Ontario, ces programmes sont conçus «à la suite d'une entente d'articulation entre des collèges et au moins une université et selon laquelle les diplômés collégiaux se voient reconnaître la totalité de leurs crédits pour la réussite de leur programme collégial, après quoi ils doivent obtenir un nombre donné de crédits additionnels à l'université en vue de l'obtention du titre de baccalauréat». Cette catégorie comprend presque 4/5 des ententes de collaboration. À l'autre bout du continuum, on trouve la reconnaissance de crédits ou l'équivalence. Selon le guide de reconnaissance de crédits entre collèges et universités de l'Ontario, la reconnaissance de crédits «suppose la transmission électronique ou manuelle du relevé de notes de l'apprenant d'un établissement à un autre.

La reconnaissance peut porter sur un cours, sur un programme complet ou sur l'atteinte de résultats d'apprentissage. La reconnaissance suppose que les crédits ont bel et bien été accordés à l'apprenant par l'établissement expéditeur.» L'équivalence, quant à elle, correspond aux «crédits scolaires conférés à l'étudiante ou à l'étudiant lors de son admission à un programme d'études qui lui permet d'accéder directement au deuxième niveau de réussite scolaire du programme ou à un niveau plus élevé» [traduction]. Le tableau 4.1 ne contient pas d'ententes de ce genre.

Dans les troisième et quatrième sections du tableau 4.1, on peut voir la distribution des ententes parmi les grands domaines d'études. Les collèges reçoivent des étudiantes et étudiants en arts appliqués dans le deux tiers des cas. Dans le cas où les universités sont l'établissement d'arrivée, la catégorie des arts appliqués est également la plus importante, suivi des sciences sociales et des affaires et des sciences appliquées.

Tableau 4.1

Vue d'ensemble des ententes contenues dans le guide de reconnaissance de crédits

Nombre total d'ententes	**303**
Nombre d'ententes par catégorie	
Ententes bilatérales:	216
Ententes multilatérales:	20
Programmes d'entrée directe:	67
Nombre d'ententes par type	
Concomitant:	35
Consécutif:	15
Pour diplômés collégiaux menant à un grade universitaire:	235
Intensif ou accéléré:	6
Conjoint/intégré:	12
Reconnaissance de crédits/équivalence:	0
Ententes totales par département collégial (lorsque les collèges sont l'établissement d'arrivée)	
Arts appliqués:	8
Affaires:	1
Santé:	2
Technologie:	1
Ententes totales par discipline universitaire (lorsque les universités sont l'établissement d'arrivée)	
Arts appliqués/Arts libéraux/Lettres:	101
Affaires/Commerce:	44
Génie/Technologie:	19
Sciences de la santé/Paramédecine:	14
Sciences/Sciences appliquées/Sciences libérales:	48
Sciences sociales/Services:	65

Source : le site Web du guide de reconnaissance de crédits entre collèges et universités de l'Ontario (octobre 2008)

Il existe une asymétrie évidente dans l'orientation prévue du mouvement des étudiantes et étudiants. Sur les 303 ententes présentées ci-dessus, seulement 12 d'entre elles mènent à un collège; il n'existe d'ailleurs que quatre établissements de ce type. Les universités sont les établissements d'arrivée dans le cas des 291 autres ententes. Dix-sept universités sont représentées sur la liste des établissements d'arrivée. Deux d'entre elles – l'Université Laurentienne et l'Université de Windsor – ont conclu 39 ententes, et elles sont suivies de près par l'Université Brock, qui a conclu 33 ententes, et par l'Université Algoma, qui en a conclu 31.

Le rapport de A. Boggs et de D. Trick (à paraître) traite des facteurs d'une collaboration fructueuse. Leur cadre théorique s'inspire de différents ouvrages sur le comportement organisationnel. Les données empiriques sont tirées d'études de cas détaillées portant sur sept ententes de collaboration conclues en Ontario.[37] De plus, les auteurs ont analysé l'expérience de cinq territoires de compétence en matière de collaboration et d'interaction avec d'autres établissements à l'échelle du secteur : la Floride, la Californie, la Colombie-Britannique, l'Alberta et l'Écosse. Ils ont cherché à répondre aux cinq questions de recherche suivantes :

- Quel est l'objectif des ententes de collaboration établies?
- Pourquoi les partenaires ont-ils préféré travailler en collaboration plutôt qu'individuellement?
- Les ententes permettent-elles aux partenaires d'atteindre les objectifs fixés?
- Les ententes conclues en Ontario peuvent-elles être développées ou reproduites?
- Que pouvons-nous tirer de l'expérience des autres territoires de compétence?

Les auteurs ont cerné un certain nombre de facteurs qui semblent être à la base des ententes de collaboration réussies. Parmi ces facteurs, notons l'engagement des hauts fonctionnaires et la disponibilité de fonds d'immobilisations. Cependant, ils ont déterminé que les ententes de collaboration conclues entre divers établissements ne sont probablement pas un facteur ayant une influence importante sur la réalisation des objectifs du secteur de l'éducation postsecondaire dans le contexte actuel de la politique. Ils conviennent que de nombreuses coentreprises judicieuses sont formées, malgré le fait que les établissements doivent jongler avec un ensemble de mesures incitatives qui nuisent à l'établissement de partenariats et à leur gestion. Ils reconnaissent également qu'il serait possible d'augmenter le nombre de coentreprises, mais affirment que ceux-ci ne constitueraient jamais un système, puisque la création d'un tel système nécessiterait l'établissement d'un nouveau processus de planification et de gestion des relations entre les établissements.

4.2.2 Itinéraires

Idéalement, il faudrait être en mesure de tracer le portait global de la mobilité des étudiantes et des étudiants au sein du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario. Malheureusement, pour des raisons décrites dans le présent rapport, on ne dispose que d'une quantité limitée de renseignements sur la mobilité des étudiantes et des étudiants entre les différents établissements et entre les différents secteurs.[38]

---

37 Université McMaster-Collège Mohawk, Collège Seneca-Université York, Université Ryerson et d'autres partenaires, Université Lakehead et d'autres partenaires, IUTO-Collège Durham, Université de Guelph-Collège Humber et le University Partnership Centre (centre de partenariat avec les universités) du Collège Georgian.

38 À la différence de la situation en Colombie-Britannique, où l'on dispose d'une quantité considérable de données détaillées sur la mobilité de la population étudiante. Vous pouvez consulter le site www.bccat.bc.ca/ (en anglais seulement) et les rapports qui y sont présentés.

Les données sur les choix des diplômées et des diplômés des collèges et des universités en matière d'éducations sont les renseignements les plus complets dont on dispose. Dans les deux cas, les données sont tirées d'enquêtes menées dans le but de respecter les exigences en matière d'établissement de rapports sur les IR.[39] On mène une enquête téléphonique auprès des diplômées et des diplômés des collèges six mois après l'obtention de leur diplôme. De leur côté, les diplômées et les diplômés des universités font l'objet d'une enquête deux ans après avoir obtenu leur diplôme, dans laquelle on leur demande leur situation actuelle et leur situation six mois après l'obtention de leur diplôme.

Des étudiantes et étudiants du niveau collégial qui ont répondu en 2006–2007, près de 27 % ont indiqué qu'elles ou ils poursuivaient des études supérieures. Le diagramme 4.1 présente la répartition de ces répondants par titre de compétences du secteur de l'éducation postsecondaire. Soixante et un pour cent des répondants étaient inscrits dans un autre programme menant à l'obtention d'un diplôme collégial ou d'un certificat. La grande majorité de ces étudiantes et étudiants sont demeurés dans le même collège. Sept pour cent des répondants étaient inscrits dans un programme résultant d'une collaboration collège-université, et 3 % étaient inscrits dans un programme menant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales.

Les diplômées et diplômés du niveau collégial cherchant à obtenir un deuxième titre de compétences sont concentrés dans quelques programmes. Les cinq programmes desquels proviennent le plus grand nombre de ces étudiantes et étudiants sont les suivants : programmes préparatoires en sciences de la santé; programmes généraux d'arts et de sciences (un an); programmes d'introduction à l'art; programmes généraux d'arts et de sciences (deux ans) et programmes d'éducation à l'enfance. Les cinq programmes les plus souvent entrepris par ces étudiantes et étudiants sont les suivants : soins infirmiers et programmes connexes; médias; technologie de la santé; génie et électronique et comptabilité financière.

Près du quart des étudiantes et des étudiants qui ont obtenu un diplôme collégial en 2006–2007 se sont inscrits dans un programme menant à l'obtention d'un grade universitaire, la majorité dans des établissements de l'Ontario, et 4 % de ces étudiantes et étudiants se sont inscrits dans un programme menant à l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat universitaire. La grande majorité des étudiantes et étudiants poursuivant leurs études au niveau universitaire se sont inscrits à l'un des deux établissements suivants : l'Université York et l'Université Ryerson. Les cinq programmes desquels proviennent le plus grand nombre de diplômées et de diplômés d'établissements collégiaux poursuivant leurs études au niveau universitaire sont les suivants : commerce (tous les types de programmes); programmes d'éducation à l'enfance; programmes de techniques des services policiers; programmes généraux d'arts et de sciences (deux ans) et programmes généraux d'arts et de sciences (un an). Les cinq programmes auxquels s'inscrivent le plus ces étudiantes et étudiants sont les suivants : administration, psychologie, sciences infirmières, sociologie et criminologie.

Le sondage sur la satisfaction des diplômés révèle de l'information sur le profil scolaire et socioéconomique des étudiantes et des étudiants. Par exemple, la probabilité qu'une personne poursuive ses études à l'université après avoir obtenu un diplôme collégial est plus forte chez les groupes suivants : les femmes, les personnes plus jeunes, les diplômées et les diplômés d'un collège de grande taille, les diplômées et les diplômés d'un collège qui se trouve en région métropolitaine et les personnes qui ont suivi un programme d'études de trois ans menant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales de niveau avancé. Il est presque certain que ces facteurs se

39 On décrit les IR de façon plus détaillée au chapitre 5.

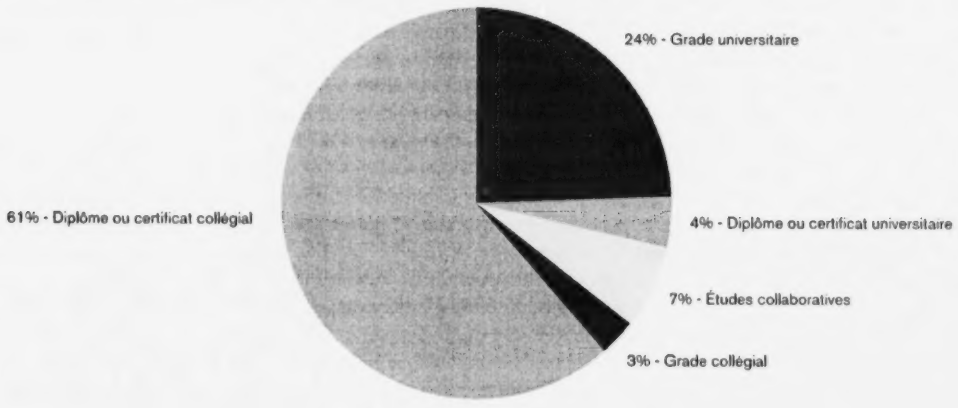
recoupent considérablement, et il sera nécessaire d'approfondir les recherches afin de mieux comprendre les facteurs et les autres décisions ayant trait à la mobilité.

Le sondage mené auprès des étudiantes et des étudiants qui ont obtenu un diplôme collégial en 2001–2002 (2005 Ontario University Graduate Survey [enquête de 2005 auprès des diplômées et des diplômés des universités de l'Ontario]) a révélé que 34 % des répondants s'étaient inscrits à un autre programme d'enseignement postsecondaire dans les six mois suivant l'obtention de leur diplôme, et que 31 % des répondants s'étaient inscrits à un autre programme dans les deux ans suivant l'obtention de leur diplôme. La grande majorité de ces derniers effectuait un retour à l'université dans le but d'obtenir un deuxième titre de compétence. Six mois après avoir obtenu leur diplôme, 31 % des personnes qui fréquentaient un établissement d'enseignement postsecondaire étaient inscrites à un programme universitaire de deuxième ou de troisième cycle, 31 % étaient inscrites à un programme universitaire de formation professionnelle et 12 % étaient inscrites à un autre programme universitaire de premier cycle. La situation observée deux ans après l'obtention du diplôme était quelque peu différente. Trente huit pour cent des personnes qui poursuivaient des études postsecondaires étaient inscrites à un programme universitaire de deuxième ou de troisième cycle, 25 % étaient inscrites à un programme universitaire de formation professionnelle et 9 % étaient inscrites à un programme de premier cycle d'une autre université.

On constate également que des diplômées et des diplômés universitaires ont entrepris des études collégiales. En effet, 12 % des diplômées et des diplômés universitaires étaient inscrits à un programme collégial six mois après l'obtention de leur diplôme, et 11 % étaient inscrits à un programme collégial deux ans après l'obtention de leur diplôme.[40] Près des deux tiers des personnes poursuivant leurs études dans un établissement collégial détiennent un diplôme en sciences sociales ou en sciences humaines.

Diagramme 4.1

Itinéraires d'études supplémentaires des diplômés collégiaux de 2006–2007 par niveau d'études



Source : Sondage sur la satisfaction des diplômés réalisé par le MFCU

40 Le programme des autres diplômées et diplômés fait partie de la catégorie «autre».

L'analyse des antécédents scolaires des étudiantes et des étudiants qui fréquentent les collèges et les universités offre une perspective différente des itinéraires empruntés par les étudiantes et les étudiants des établissements d'enseignement postsecondaire. Le diagramme 4.2 présente les titres de compétence de niveau postsecondaire que détenaient les étudiantes et les étudiants des collèges de l'Ontario entre les années 1999–2000 et 2007–2008. On constate que pour l'année 2007–2008, près d'un cinquième des répondants détenaient au minimum un titre de compétences de niveau postsecondaire.[41] Un peu plus de la moitié d'entre eux étaient détenteurs d'un diplôme d'études collégiales, tandis que 45 % avaient un diplôme d'études universitaires en poche. Dans les deux cas, le résultat obtenu était supérieur aux résultats des années précédentes. Comparativement aux étudiantes et aux étudiants du niveau collégial qui ne détiennent pas de titre de compétences de niveau universitaire, les personnes qui fréquentent un collège et qui possèdent ce type de titre de compétences sont davantage des femmes plus âgées dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

L'ENPE présente un aperçu des antécédents scolaires des étudiantes et des étudiants fréquentant les établissements universitaires de l'Ontario. Parmi les étudiantes et les étudiants de première année de niveau universitaire sondés dans le cadre de l'ENPE en 2006, 69 % ont indiqué n'avoir fréquenté aucun autre type d'établissement scolaire que celui qu'ils fréquentaient au moment de l'enquête. Six pour cent des étudiantes et des étudiants interrogés ont affirmé avoir fréquenté une autre université que celle qu'elles ou ils fréquentaient au moment de l'enquête, 6 % ont affirmé avoir fréquenté un collège communautaire et avoir suivi des cours de formation professionnelle et des programmes de formation technique à un niveau autre que le niveau universitaire, 4 % ont affirmé avoir fréquenté un collège communautaire offrant des cours de transition vers le niveau universitaire, 3 % ont affirmé fréquenter un établissement de formation privé, 2 % ont affirmé avoir fréquenté un cégep et 4 % ont affirmé avoir fréquenté un autre type d'établissement.[42]

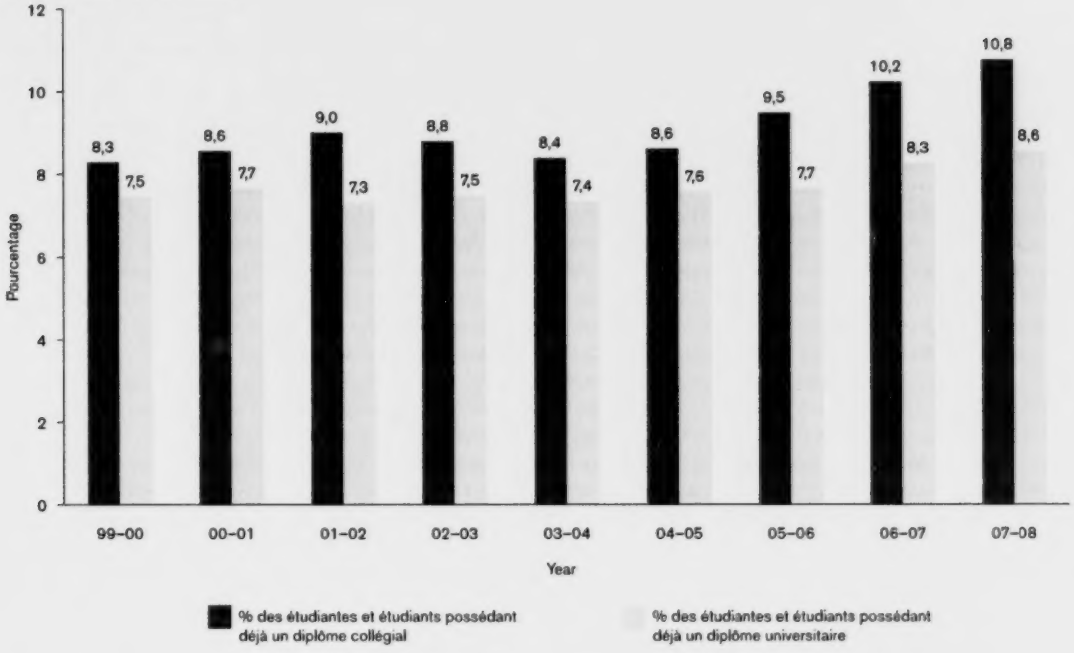
On dispose de beaucoup moins de renseignements sur la mobilité à l'intérieur du secteur. Dans un rapport de Colleges Ontario publié récemment (2008), on présente les faits saillants d'une étude sur la mobilité des étudiantes et étudiants au sein du système collégial. Une enquête sur les étudiantes et les étudiants qui présentent une demande de transfert a révélé que de 2 % à 4 % de la population étudiante de première année de niveau collégial ont changé d'établissement scolaire avant la fin de leur programme d'études, soit pour poursuivre dans un programme semblable ou pour entreprendre un tout nouveau programme. Selon l'étude, les étudiantes et les étudiants sont généralement satisfaits du déroulement de leur transfert d'un établissement à un autre. Dans 73 % des cas, les demandes de reconnaissance des crédits ont été acceptées, et seulement 27 % des demandes ont mené à une reconnaissance partielle des crédits. Les auteurs du rapport ont formulé un ensemble de recommandations visant à simplifier les transferts d'un établissement collégial à un autre.

41 Dans un rapport récent préparé par Colleges Ontario (Improving College System Pathways : Project Highlights Report, 2008 [en anglais seulement]), on indique qu'en 2007–2008, environ 37 % des étudiantes et des étudiants fréquentant un établissement collégial ont signalé avoir déjà fréquenté un établissement d'enseignement postsecondaire.

42 Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter le PDF au lien suivant : http://www.mcmaster.ca/avppa/nsse/McMaster_NSSE2006_Frequency_Distributions.pdf (en anglais seulement).

Diagramme 4.2

Titres de compétences antérieurs de niveau postsecondaire des étudiantes et étudiants des collèges de l'Ontario, de 1999–2000 à 2007–2008



Source : Sondages sur la satisfaction des étudiantes et étudiants réalisés par le MFCU

4.2.3 Observations

Le COQES continuera à accorder une importance considérable à la collaboration interinstitutionnelle dans le cadre de ses travaux de recherche. Les membres de l'équipe doivent réaliser au moins trois tâches avant de pouvoir présenter en toute confiance des recommandations en matière de politiques à ce sujet. Premièrement, il faut dresser l'inventaire exhaustif des mesures prises pour favoriser la collaboration. Les membres de l'équipe reconnaissent les efforts que déploient les membres du Conseil du consortium des collèges et des universités pour dresser cet inventaire et en sont reconnaissants et se réjouissent à la perspective de travailler en collaboration avec eux au moment opportun.

Deuxièmement, il faut former un ensemble de données empiriques sur les différents itinéraires empruntés par les étudiantes et les étudiants des établissements d'enseignement postsecondaire. Cependant, les sources desquelles sont tirées les données ne sont pas suffisantes pour que l'on puisse former un tel ensemble. La situation pourrait s'améliorer si Statistique Canada terminait ses travaux sur les données du Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP) et si l'organisation choisissait une méthode d'identification unique pour les étudiantes et étudiants. Toutefois, le projet est en cours depuis quelque temps déjà, et rien ne semble indiquer qu'il permettra de recueillir les données nécessaires d'ici peu.

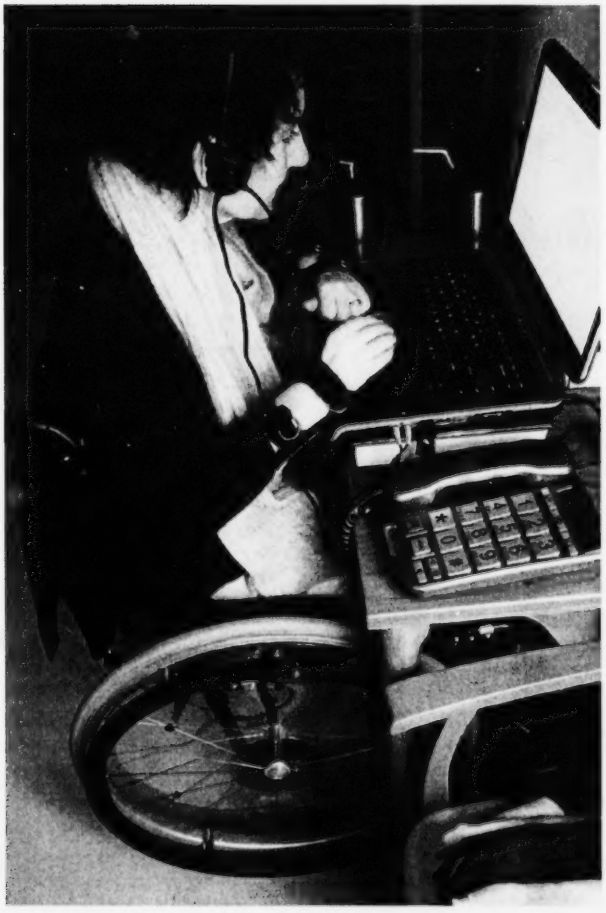
Il faut donc examiner d'autres solutions, dont la création d'un ensemble de données propres à l'Ontario. Cette solution est assez attrayante en raison de l'existence de bureaux centraux de demandes d'admission – le Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario (OUAC) et le Service d'admission des collèges de l'Ontario (SACO). Grâce à ces bureaux, on peut communiquer avec les candidates et les candidats ayant présenté une demande d'admission dans un collège ou une université pour leur demander des renseignements démographiques et d'autres types de renseignements. Les questions seraient formulées de façon à ce que l'on puisse recueillir des renseignements sur les variables qui ont une incidence sur le choix de l'établissement d'éducation postsecondaire de même que sur les variables qui rendent compte des priorités du MFCU en matière de politique (p. ex. le niveau de scolarité des parents). Idéalement, les étudiantes et les étudiants seraient interrogés périodiquement tout au long de leur progression au sein du système, et on recueillerait notamment des renseignements sur les changements de programme, d'établissement ou de secteur. Grâce à la collaboration des établissements, ces données pourraient être harmonisées à des mesures d'analyse du rendement scolaire. Le COQES étudie actuellement la possibilité de mettre sur pied une enquête de la sorte.

L'élaboration d'un ensemble de données approprié serait grandement facilitée par l'utilisation à grande échelle du numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario (NISO). Le NISO a été introduit par le ministère de l'Éducation en tant méthode d'identification unique pour les étudiantes et étudiants de l'Ontario. Actuellement, les conseils scolaires assument la responsabilité exclusive de l'attribution des NISO aux étudiantes et aux étudiants qui fréquentent un établissement d'enseignement de niveau élémentaire et secondaire de l'Ontario. Récemment, les centres de demande d'admission des collèges et des universités (le OUAC et le SACO) ont commencé à demander aux étudiantes et aux étudiants de fournir leur NISO au moment de présenter une demande d'admission dans un établissement d'enseignement postsecondaire de l'Ontario. Les universités et les collèges peuvent également demander le NISO, mais ne sont pas tenus de le faire. Actuellement, la plupart de ces établissements n'utilisent pas ce numéro et ne l'inscrivent pas au dossier des étudiantes et des étudiants au moment de leur inscription.

Cependant, l'utilisation actuelle du NISO présente un problème : on ne peut pas attribuer de numéro aux étudiantes et aux étudiants de niveau postsecondaire d'autres provinces ou d'autres pays. Quelques autres territoires de compétence du Canada, dont la Colombie-Britannique, l'Alberta et le Manitoba, ont déjà mis en œuvre un système d'attribution de numéros d'identification aux étudiantes et aux étudiants ou sont en voie de mettre en œuvre un tel système. En particulier, la Colombie-Britannique utilise ce type de système aux niveaux élémentaire, secondaire et postsecondaire, permettant ainsi aux décideuses et aux

décideurs de suivre le cheminement d'étudiantes et d'étudiants présentant certaines caractéristiques (p. ex. population autochtone, population à faible revenu) ou de déterminer quels groupes d'étudiantes et d'étudiants utilisent le plus certains programmes offerts (p. ex. aide aux étudiantes et aux étudiants, programmes résultant d'une collaboration interinstitutionnelle), de la maternelle, jusqu'à la fin des études postsecondaires.

Troisièmement, il faut approfondir l'analyse des avantages qui découlent de la collaboration interinstitutionnelle dans le but d'atteindre les objectifs de la province en matière d'éducation postsecondaire par rapport aux coûts résultant d'une telle pratique. Par exemple, il est possible que les mesures prises dans le but de favoriser la collaboration améliorent le taux de fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire, particulièrement le taux de fréquentation d'étudiantes et d'étudiants de groupes habituellement sous-représentés. Grâce à ces ententes de collaboration, on peut permettre à des étudiantes et à des étudiants d'avoir accès à un établissement d'enseignement postsecondaire dans des zones qui, faute de quoi, seraient mal desservies. De plus, ces ententes facilitent l'accès aux études postsecondaires en permettant aux étudiantes et aux étudiants qui autrement auraient de la difficulté à être admis dans un établissement universitaire de s'inscrire en premier lieu à un programme collégial conçu spécialement pour les aider à acquérir les compétences scolaires dont elles et ils ont besoin pour entreprendre des études universitaires.



Dans le même ordre d'idées, les programmes résultant d'une collaboration peuvent améliorer la qualité de l'enseignement. Cet avantage est particulièrement pertinent dans les cas où les résultats en matière d'apprentissage dépendent de la combinaison d'apprentissage théorique et pratique ou sont du moins améliorés par cette combinaison. Les universités et les collèges peuvent apporter leur contribution à la lumière de leurs avantages comparatifs. Les étudiantes et étudiants ont alors accès à des programmes d'étude qu'aucun établissement scolaire ne serait en mesure d'offrir si ce n'était des ententes de collaboration. On pense notamment aux programmes en technologie et en sciences de la santé, mais il ne fait aucun doute que de nombreux autres programmes profiteraient de cette collaboration.

Toutefois, les mesures déployées dans le but d'établir des ententes de collaboration entraînent des coûts. Les coûts les plus évidents sont les coûts d'opération

découlant de la détermination des ententes, de leur négociation et de leur gestion continue. Ces coûts ne sont pas négligeables, même pour des provinces comme la Colombie-Britannique, où le système d'éducation postsecondaire est conçu de façon à faciliter la mobilité des étudiantes et des étudiants. La réalisation d'une évaluation exhaustive des ententes de collaboration permettrait de comparer les avantages sur le plan éducatif et les autres avantages découlant de ces ententes aux coûts associés à leur mise en œuvre et à leur gestion de façon continue.

4.3 Différence en matière de mission[43]

Dans les sections précédentes, on a vu qu'à la création des collèges, dans les années 1960, les établissements n'ont pas cherché à se définir une mission distincte, à l'exception des collèges offrant de la formation à la population francophone. Les différences sur le plan de la mission qu'on constate aujourd'hui découlent en grande partie des particularités des différents milieux et de la conjoncture. La création des collèges de technologie et d'enseignement supérieur est également à la base de certaines différences au sein des établissements collégiaux, bien que, comme on l'a mentionné plus tôt, la distinction entre les collèges de technologie et d'enseignement supérieur et les autres collèges se limite à l'importance considérable que ces derniers accordent aux programmes menant à un grade.

En général, les universités de l'Ontario sont autorisées à définir leur propre mission. Certaines ont tenté d'établir une mission qui soit différente de celle des autres établissements, mais ces différences semblent s'être amenuisées avec le temps. Les fonds de recherche injectés par les gouvernements fédéral et provincial au cours des dix dernières années ont renforcé cette tendance. Reste maintenant à observer le développement de la plus récente université de l'Ontario, l'Université Algoma.

Les restrictions empêchant les collèges d'offrir des programmes de baccalauréat, couplées à une convergence apparente des énoncés de missions des différentes universités de la province, sont à l'origine des conclusions tirées par certains observateurs selon lesquelles il existe des disparités au sein du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario. Selon ces observateurs, ces disparités ne peuvent être éliminées que par la création de nouveaux types d'établissements d'enseignement postsecondaire.

4.3.1 Écoles polytechniques

Actuellement, l'initiative dont on parle le plus consiste est la création d'un petit nombre d'écoles polytechniques. Quelques collèges[44] sont à l'origine de ce désir de changement en Ontario, bien que l'idée ait fait son chemin un peu partout dans la province et dans d'autres régions.

La définition d'école polytechnique est assez floue. Polytechnics Canada définit les écoles polytechniques selon quatre caractéristiques[45] :

- On y dispense un enseignement orienté sur la carrière, répondant aux besoins de la collectivité et développé en collaboration avec des employeurs;
- Ces établissements offrent un vaste éventail de titres de compétences;

43 Tiré de Doern (2008), de G. Jones et M. Skolnik (à paraître) et de I. Clark et al. (à paraître).

44 Cinq collèges de l'Ontario font partie de Polytechnics Canada : le Collège Seneca, le Collège Sheridan, le Collège Humber, le Collège Conestoga et le Collège George Brown.

45 Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter la page suivante : www.polytechnicscanada.ca/about/ (en anglais seulement).

- Les étudiantes et les étudiants y reçoivent de l'enseignement théorique et de l'enseignement pratique, peuvent vivre des expériences de travail pertinentes et ont l'occasion de réaliser des travaux de recherche appliquée;
- Les étudiantes et les étudiants peuvent suivre différents itinéraires tout en tirant parti de leurs acquis et des titres de compétences qu'elles et ils possèdent déjà.

Généralement, les titres de compétences de niveau postsecondaire pouvant être obtenus sont les suivants :

- Programmes de quatre ans avec spécialisation en études appliquées menant à l'obtention d'un grade de bachelier
- Programmes menant à l'obtention d'un grade de bachelier offerts en partenariat avec des universités
- Diplôme de technologues et de techniciens
- Programmes d'apprentissage
- Certificats de cycles supérieurs
- Programmes d'éducation permanente
- Cours menant à l'obtention d'un certificat d'études postsecondaires
- Formation spécialisée en entreprise et formation à l'intention des employés du gouvernement
- Formation en ligne et éducation à distance

Finalement, Polytechnics Canada se fonde sur les travaux de recherche appliquée et son expérience pour établir des partenariats avec l'industrie.

Selon G. Jones et M. Skolnik (à paraître), voici ce qui caractérise l'enseignement offert dans les écoles polytechniques :

- Formation axée sur l'emploi et sur la carrière
- Mélange d'enseignement théorique et d'enseignement pratique
- Niveau d'études relativement élevé (p. ex. baccalauréat)

Ils ajoutent que l'enseignement offert dans ce type d'établissements est généralement orienté vers des programmes ayant trait à la technologie ou vers des programmes techniques plutôt que vers des programmes généraux en arts et en sciences.

Dans d'autres pays, les écoles polytechniques font partie du système d'éducation postsecondaire. La plupart des écoles polytechniques d'Europe ont été fondées au cours de la deuxième moitié du XXe siècle, lorsque l'éducation, autrefois réservée à l'élite, a commencé à être accessible au reste de la population. Bon nombre de ces écoles sont nées de l'intégration et de la fusion de collèges de formation professionnelle spécialisés existants. La plupart de ces établissements d'enseignement offrent des programmes menant à l'obtention d'un grade dans un domaine d'études appliquées ou d'études professionnelles et chapeautent la réalisation de travaux de recherche. Aux États-Unis, bon nombre d'établissements se définissent comme des écoles polytechniques. Dans leur énoncé de mission, la plupart de ces établissements évoquent les éléments suivants : formation axée sur la carrière, formation pratique et champs de recherche ayant trait à la technologie.

Mis à part de l'Ontario, les autres provinces qui manifestent de l'intérêt à l'égard des écoles polytechniques sont l'Alberta et la Colombie-Britannique. Récemment, une proposition visant

à créer une école polytechnique au Nouveau Brunswick a été présentée, mais elle n'a pas reçu un bon accueil et le projet semble avoir été abandonné.

De l'avis des membres de l'équipe, la décision de créer une nouvelle catégorie d'établissements d'enseignement postsecondaire en Ontario doit reposer sur la façon dont cette initiative permettrait de surmonter les obstacles décrits dans l'introduction du présent chapitre. La capacité globale du secteur de l'éducation postsecondaire serait-elle améliorée, particulièrement dans la région du grand Toronto? Les étudiantes et étudiants des groupes habituellement sous représentés seraient-ils plus facilement acceptés dans certains établissements scolaires et seraient-ils plus aptes à terminer leur programme d'étude? La qualité de l'enseignement et de l'apprentissage serait-elle améliorée? Les connaissances et les compétences des diplômées et des diplômés correspondraient-elles davantage aux besoins du marché du travail? Les itinéraires de transfert seraient-ils accrus?

Même si on répond oui à chacune de ces questions, il faut procéder à une autre étape, c'est-à-dire comparer les avantages des mesures visant à surmonter les obstacles aux coûts financiers et non financiers. Au-delà du nouveau nom, que signifie la création d'un troisième palier? En particulier, est-ce que d'autres ressources seront nécessaires? De quelle façon cette situation nuirait-elle aux autres CAAT?

La façon dont on mettrait en œuvre la décision d'aller de l'avant est une source considérable d'ambiguïté. Combien d'écoles polytechniques seraient approuvées? Quels sont les critères sur lesquels serait fondée l'approbation? Les CAAT seraient-ils les seuls établissements admissibles? Pourrait-on créer de tout nouveaux établissements?

Finalement, on doit se demander si les écoles polytechniques ne ressemblent pas trop aux universités. L'expérience vécue par d'autres pays est assez variée. Au Royaume-Uni, les écoles polytechniques ont été créées au cours des années 1960, puis elles ont été converties en établissements universitaires dans les années 1990. Dans d'autres pays, cependant, les écoles polytechniques se sont avérées un type d'établissement d'enseignement très stable. Si l'obtention du statut d'université est l'objectif ultime et si la nécessité d'augmenter la capacité des établissements universitaires de l'Ontario est bien réelle, ces dispositions transitoires sont-elles la meilleure façon de procéder?

Jusqu'à maintenant, aucune analyse sur la façon dont la création d'écoles polytechniques permettrait de surmonter les obstacles présentés ci-dessus n'a été réalisée, et on ne sait pas si des analyses rigoureuses des avantages par rapport aux coûts ont été réalisées. Si de telles études ont été réalisées, les membres de l'équipe n'ont pas été mis au courant de leurs résultats. De plus, ils n'ont pas, dans le cadre de leurs conversations non officielles avec des dirigeants d'établissements d'enseignement et des dirigeants gouvernementaux, entendu parler d'exemples concrets en faveur de la création d'écoles polytechniques.

Le COQES pourrait alimenter le débat en entreprenant d'autres travaux de recherche sur les enjeux présentés ci dessus, mais la prise d'une décision nécessitera une discussion approfondie entre le gouvernement, les dirigeants du secteur de l'éducation et la population.

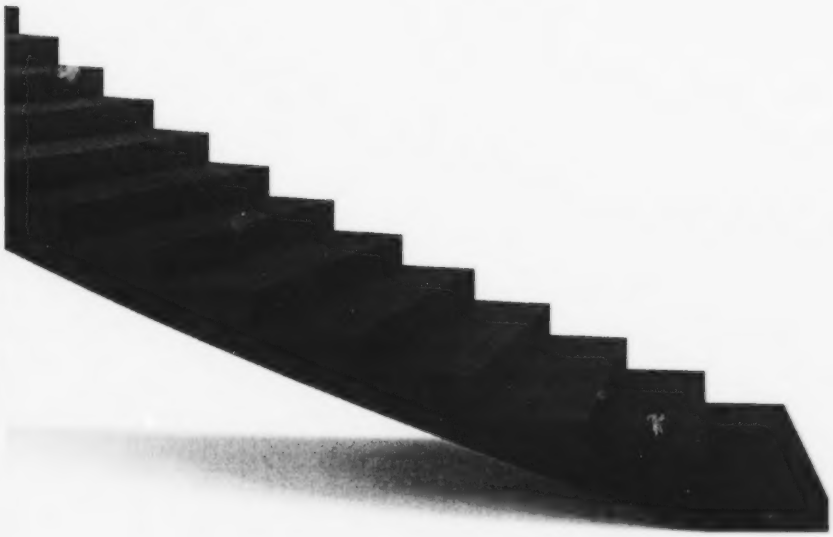
4.3.2 Le secteur universitaire

Dans leurs travaux, G. Jones et M. Skolnik (à paraître) ont cerné deux autres disparités dans le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario : l'absence d'une université destinée principalement aux études de premier cycle et l'absence d'une université ouverte.[46]

Il s'agit de suggestions intéressantes, et il est clair que si l'on éliminait ces disparités, il serait possible de surmonter quelques-uns des obstacles décrits dans l'introduction du présent chapitre. La mise en œuvre rapide de ces propositions augmenterait la capacité des établissements universitaires et permettrait également de diminuer les tensions ayant trait aux effectifs dans la région du grand Toronto. La création d'une université ouverte permettrait aux étudiantes et aux étudiants demeurant loin d'un collège ou d'une université et aux autodidactes d'avoir accès à des programmes d'enseignement postsecondaire. La création d'une université réservée à l'enseignement de programmes de premier cycle permettrait d'améliorer la qualité de l'apprentissage des étudiantes et des étudiants. De plus, ce type d'université pourrait servir de modèle innovateur au chapitre de l'éducation pour les autres établissements d'enseignement.

Cependant, comme dans le cas des écoles polytechniques, les membres de l'équipe sont d'avis que trop peu d'arguments en faveur de ces deux options ont été présentés jusqu'à maintenant. Ils intégreront l'étude de ces deux possibilités à leurs travaux de recherche sur la mise au point du système qui sont en cours.

46 Ils considèrent le manque relatif d'intégration des collèges et des universités comme une autre disparité.



cinq

Chapitre 5 : Obligation de rendre des comptes

De manière générale, on s'entend sur le fait que le secteur de l'éducation postsecondaire de l'Ontario doit rendre des comptes (Rae, 2005; gouvernement de l'Ontario, 2005). Cependant, l'obligation de rendre des comptes étant une action très vaste, il importe de tenir compte du fait qu'elle est réalisée à trois niveaux. La première obligation est celle des établissements envers leurs intervenants internes. La deuxième est celle du secteur de l'éducation postsecondaire en général envers la population, en particulier les futures étudiantes et les futurs étudiants. La troisième est celle des collèges et des universités envers le gouvernement de l'Ontario, ce dernier étant représenté par le MFCU.

5.1 Obligation de rendre des comptes à l'interne

On s'attend tout d'abord à ce que les collèges et les universités rendent des comptes à leurs propres intervenants. Le respect de cette exigence signifie généralement que l'établissement s'est fixé une mission et des objectifs clairs, que ses activités scolaires et de planification sont réalisées conformément à ces objectifs, qu'il rend compte régulièrement des résultats obtenus et qu'il revoit ses objectifs et ses initiatives lorsqu'il est nécessaire et approprié de le faire.

En novembre 2007, le COQES a organisé un atelier sur l'utilisation des indicateurs de rendement (IR) dans le cadre de la planification des universités. L'atelier visait notamment à dresser la liste de tous les IR utilisés et rendus publics par les universités et à régler certaines questions ayant trait à l'accessibilité et à la fiabilité des données. Ces données ont été rassemblées afin de constituer un inventaire dont le titre officiel est *Ontario Universities Performance Indicators Matrix* (matrice des indicateurs de rendement des universités de l'Ontario), qu'on appelle couramment la «matrice géante». Le document contient un résumé global, de même qu'un résumé par grandes catégories et un rapport détaillé des IR par sujet et par établissement. La version intégrale du compte rendu, intitulé *Atelier sur les indicateurs de rendement pour les universités – Rapport*, se trouve sur le site Web du COQES.

On constate rapidement que les universités de l'Ontario compilent et diffusent un volume considérable de données, comme en fait état le tableau 5.1 ci-dessous. En tout, l'inventaire comprend 882 données, soit une moyenne de 49 IR par établissement. On peut observer un écart considérable entre les établissements relativement à l'utilisation des IR. Le plus petit nombre d'indicateurs signalés est neuf, tandis que le plus grand nombre est 96.

Tableau 5.1

Résumé de la matrice géante

Catégorie	Nombre d'indicateurs de rendement	Pourcentage du total	Établissements participants	Moyenne des indicateurs de rendement par établissement participant (arrondie)	Nombre le plus bas d'indicateurs de rendement présentés	Nombre le plus élevé d'indicateurs de rendement présentés
Total	882	100	18	49	9	96
Accessibilité	205	23,2	18	11	3	20
Qualité	504	57,1	17	30	10	65
Obligation de rendre des comptes	153	17,3	16	10	3	21
Relations interinstitutionnelles	20	2,3	9	2	1	4

Source : Rapport sur l'atelier sur les indicateurs de rendement (site web du COQES)

On observe également un écart considérable du nombre d'IR par grande catégorie. Un peu moins du quart des entrées, 205 au total, sont liées à l'accessibilité. Toutes les universités ont signalé des IR (entre 3 et 20) dans cette catégorie.

La qualité est la catégorie comptant le plus grand nombre d'IR avec 504 des 882 entrées, soit 57 %. Tous les établissements, à l'exception d'un seul, ont fait état d'indicateurs de qualité, leur nombre variant entre 10 et 65.

L'obligation de rendre des comptes est la troisième catégorie en importance; elle compte 153 indicateurs, soit plus de 17 % du total. Tous les établissements, à l'exception de deux, sont représentés dans la matrice par des points de données variant entre 3 et 21. L'une des universités qui ne sont pas représentées dans la matrice demande plutôt aux lecteurs de visiter son site Web.

La catégorie des relations interinstitutionnelles est de loin la moins importante avec seulement 20 indicateurs, ou 2,3 % du total. Seulement neuf universités ont signalé des indicateurs dans cette catégorie, leur nombre variant entre un et quatre.

Dans le cadre de l'atelier, on a également utilisé des études de cas pour analyser la façon dont les universités se servent des IR pour la planification des études. Voici deux exemples de la façon dont des établissements se sont acquittés de leur obligation de rendre des comptes à l'interne.

L'Université d'Ottawa utilise la carte de pointage équilibrée, une approche qui s'inspire du cadre élaboré par Kaplan et Norton (1996). Le point de départ de leur carte de pointage,

comme dans toute autre démarche du genre, est la mission de l'Université. L'Université établit une distinction entre deux grands types d'indicateur : les indicateurs généraux (p. ex. la qualité de l'apprentissage) et les indicateurs propres à la mission (p. ex. l'équilibre linguistique). On établit une valeur de base, une valeur actuelle et une valeur cible pour chaque indicateur, ce qui permet de comparer la valeur actuelle à la valeur de base (avons-nous accompli des progrès?) et à la valeur cible (sommes-nous sur le point d'atteindre nos objectifs?). L'approche des feux de circulation est utilisée comme aide visuelle : le feu vert signifie «satisfaisant», le feu jaune, «prudence», et le feu rouge, «alerte». La carte de pointage est mise à jour chaque année au début de l'automne et sert de contexte pour les demandes et les décisions budgétaires.

L'Université Ryerson répartit ses indicateurs en trois types et fait une distinction entre les mesures formatives et sommatives. Le premier type d'indicateurs, les indicateurs de rendement, ont pour but de permettre au Conseil d'avoir une vue d'ensemble de ce qu'il doit surveiller et gérer. Ce groupe comprend quatre catégories : les indicateurs d'orientation stratégique, comme la persévérance scolaire et le taux d'obtention de diplôme; les indicateurs de gestion, comme le ratio étudiant-faculté; les indicateurs financiers, comme le déficit/excédent; et les indicateurs du profil de l'université, comme le pourcentage d'anciens étudiants qui font des dons.

Le deuxième type, les indicateurs de progrès, oriente la planification et la prise de décisions pédagogiques au niveau départemental, facultaire et institutionnel. Ces mesures sont rendues interactives afin de permettre aux administrations de suivre le rendement de leur établissement au fil du temps et dans un contexte comparatif.

La dernière catégorie, les indicateurs favorisant la prise de décisions, permet d'évaluer le changement pédagogique. Les indicateurs sont généralement répartis en trois sous-catégories : qualité, réceptivité et efficience et efficacité et capacité financière.

La carte de pointage est principalement utilisée lors de l'examen des mesures du rendement de base. La valeur actuelle des variables clés est comparée à celle des variables cibles; un graphique permet de cerner les aspects à améliorer ou à maintenir. L'Université Ryerson utilise intelligemment les données de l'Enquête nationale sur la participation étudiante (ENPE) dans ce contexte. Les principales questions de l'ENPE sont cernées selon leur pertinence à l'égard de l'énoncé de la mission de l'établissement, et le rendement est évalué en fonction des groupes de comparaison clés. Encore une fois, une technique graphique est utilisée pour cerner les pointages qui satisfont aux exigences ou les surpassent et ceux qui se trouvent en deçà des objectifs.

Le COQES a organisé un atelier sur la recherche sur l'apprentissage auquel ont participé des représentants de différents collèges. Les participants ont notamment analysé la façon dont les collèges utilisent les différentes conclusions sur l'apprentissage et ont relevé de multiples utilisations. Elles servent principalement à la planification stratégique visant à évaluer l'affectation et l'efficacité des ressources des programmes, mais aussi à la formation du personnel et du corps professoral, à l'orientation des activités de marketing, à l'élaboration et à la mise en œuvre d'initiatives d'apprentissage, à la préparation de rapports pluriannuels visant à satisfaire à l'obligation de rendre compte et à faciliter les processus d'assurance de la qualité. La version intégrale du compte rendu, intitulé *Dialogue entre le COQES et les collèges au sujet de la recherche sur l'apprentissage – Présent et futur*, se trouve sur le site Web du COQES.

Les collèges et les universités de l'Ontario consacrent manifestement beaucoup de temps et de ressources à l'obligation de rendre des comptes à l'interne. Il existe cependant un écart considérable dans la façon dont on aborde la question, tant au chapitre du nombre d'IR qu'à celui de la complexité de leur utilisation. Dans le cadre des ateliers, les participants ont eu l'occasion de partager leurs expériences et de cerner des pratiques prometteuses.

L'attention que les établissements portent à l'obligation de rendre des comptes à l'interne peut favoriser l'établissement d'un nouveau cadre de responsabilisation pluriannuel. Ce point sera abordé un peu plus loin.

5.2 Obligation de rendre des comptes au public

On demande également aux collèges et aux universités de faire preuve d'ouverture et de transparence en ce qui a trait à la façon dont ils présentent des renseignements sur leurs activités. La population peut, à bon droit, vouloir savoir dans quelle mesure le secteur de l'éducation répond aux attentes lorsque vient le temps de déterminer où l'on place l'éducation postsecondaire dans la liste de priorités sociales de la province en période électorale. Or, le besoin de savoir est d'autant plus manifeste pour les futures étudiantes et les futurs étudiants et leur famille qui veulent faire un choix éclairé parmi les établissements d'enseignement et les programmes d'étude offerts.

Dans le chapitre 1, on indique que le fait de recueillir et d'interpréter des données détaillées et complexes sur le choix de l'établissement d'enseignement postsecondaire peut constituer un obstacle à la fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire, particulièrement chez les étudiants de groupes généralement sous-représentés. On a également souligné, dans le chapitre 3, que l'accès à des renseignements complets et facilement consultables peut améliorer le taux d'obtention de diplôme en raison du fait que les étudiantes et étudiants font un choix plus éclairé en ce qui a trait à l'établissement scolaire qu'elles ou ils fréquenteront et à leur programme d'études. De ce fait découle également une meilleure compatibilité entre le choix du programme d'études et le salaire touché sur le marché du travail.

Le site Web du MFCU est sans contredit un excellent point de départ pour la population étudiante. De plus, le site du Régime d'aide financière aux étudiantes et étudiants de l'Ontario (RAFEO) contient une foule de renseignements à l'intention des étudiantes et étudiants qui ont besoin d'aide financière. Elles et ils peuvent également obtenir de l'information auprès du Service d'admission des collèges de l'Ontario et du Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario.

La quantité d'information comparative sur le secteur de l'éducation postsecondaire que demande la population est suffisamment importante pour justifier l'existence de bon nombre de fournisseurs de renseignements du secteur privé. Le *Maclean's Magazine* en est le meilleur exemple. Chaque année, le magazine publie deux numéros spéciaux sur les universités. Le premier porte sur une enquête et le second, plus controversé, présente un classement des universités. Ce classement est établi à la lumière d'un ensemble d'indicateurs de rendement pondérés. Dès leur première publication, ces numéros annuels ont connu une forte popularité et ont attiré l'attention du public. Or, il est difficile de déterminer si ces numéros influencent le choix des étudiants (Kong et Veall, 2005).

En 2006, bon nombre d'universités ont commencé à se préoccuper de la méthodologie utilisée par le *Maclean's Magazine* pour établir son classement et de la complexité de la tâche de collecte de renseignements dont elles doivent s'acquitter, et ont décidé de cesser de participer. Le *Maclean's Magazine* continue à publier le classement, mais ce dernier n'est établi qu'à partir de données accessibles à tous. De plus, la population étudiante peut déterminer sa propre pondération pour chacun des indicateurs au moyen du Personalized University Ranking Tool (outil personnalisé de classement des universités).[47] Le Globe and Mail présente aussi chaque année un dossier d'information sur les universités canadiennes. Il utilise entre autres le University Report Card student survey (enquête sur les bulletins universitaires à l'intention des étudiantes et étudiants), géré par le Strategic Counsel en collaboration avec le Globe and Mail et le Educational Policy Institute. Il utilise également le University navigator, conçu spécialement pour aider les étudiantes et étudiants à choisir l'endroit où ils entreprendront leurs études universitaires. Sur sa page Web, le Globe and Mail précise que le *Navigator* permet aux utilisateurs d'établir leur propre classement, puisque ceux-ci déterminent l'importance des indicateurs en ce qui a trait à leurs études.[48]

Dans le cadre de leur processus de sélection d'une université ou d'un programme d'études universitaires, les futures étudiantes et futurs étudiants peuvent utiliser le système Données universitaires communes de l'Ontario (DUCO), un outil conçu en 2006 en réponse au classement controversé du *Maclean's Magazine*. Les établissements se sont entendus sur l'adoption d'un modèle commun et ont convenu de rassembler les renseignements nécessaires et de les rendre publics. Parmi les renseignements présentés, pensons à l'effectif, au nombre de diplômes décernés, au taux de satisfaction de la population étudiante, à la taille des groupes dans les programmes de premier cycle et au nombre de professeurs à plein temps. Chaque établissement affiche ces renseignements dans un format préétabli sur son site Web. Le format des DUCO n'est pas définitif et devrait évoluer au fil du temps.

47 Cet outil est disponible à l'adresse suivante : http://oncampus.macleans.ca/education/2008/02/11/the-macleans-personalized-university-ranking-tool/.

48 Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter la page http://www.universitynavigator.com/.

Malheureusement, le système DUCO ne permet pas de comparer les données facilement. En effet, puisque l'information ne peut être consultée qu'à partir du site Web de chacune des universités, chaque donnée doit être téléchargée séparément, puis les renseignements obtenus doivent être manipulés pour qu'on puisse effectuer les comparaisons voulues. Il serait aisé de rendre le site interactif et de créer un outil de recherche par catégorie.

D'autres provinces, comme la Colombie-Britannique, l'Alberta et le Québec, ont pris exemple sur l'Ontario et travaillent à l'élaboration de systèmes semblables aux DUCO pour que l'information soit accessible à l'échelle nationale.

Observations

Dans l'ensemble, on constate que les étudiantes et étudiants ont accès à une grande quantité d'information sur les activités et le fonctionnement du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario. Les collèges et les universités de même que leurs associations portent une attention particulière aux activités d'intervention directe. On s'inquiète cependant du fait que ces organisations utilisent ce matériel informatif à des fins publicitaires.

Dans une section précédente du présent rapport, on souligne que des organisations privées ont répondu à ces exigences en préparant des sources de renseignements comparatives comprenant notamment des classements établis selon des critères qualitatifs. Ces publications, particulièrement celles présentant des classements, sont généralement écartées par les dirigeantes et dirigeants des établissements d'enseignement, mais elles connaissent une grande popularité auprès du grand public. Les éditeurs ont déployé des efforts au cours des dernières années afin de répondre aux critiques formulées à l'égard de leur méthodologie et des données présentées. Cependant, la question selon laquelle les collèges et les universités présentent une telle diversité qu'il est impossible de les comparer au chapitre de la qualité n'a pas encore été résolue et ne le sera peut-être jamais.

Les DUCO sont une excellente source de renseignements à l'intention des étudiantes et étudiants qui envisagent de présenter une demande d'admission dans une ou plus d'une université ontarienne. Cet outil est censé être en constante amélioration, et le COQES suivra son évolution avec intérêt. À un autre moment, il pourrait être judicieux d'analyser l'efficacité des DUCO sur les plans de l'information transmise aux étudiantes et aux étudiants sur l'éducation postsecondaire et du choix que font ces dernières et ces derniers. Il pourrait également être avisé de déterminer s'il serait justifié de produire un guide semblable sur les collèges de l'Ontario.

5.3 Obligation de rendre des comptes au gouvernement

On demande également aux collèges et aux universités de rendre des comptes au gouvernement par l'intermédiaire du MFCU.

Actuellement, la relation entre ces différentes organisations repose sur trois éléments. Tout d'abord, les établissements doivent respecter des exigences de base en matière de rapports et d'audit dans le but d'assurer que les fonds publics sont dépensés aux fins prévues et que la réglementation est respectée. Ensuite, le MFCU doit évaluer les collèges et des universités en fonction d'IR et, selon les résultats obtenus, répartir de modestes contributions. Finalement, les organisations doivent conclure des ententes pluriannuelles de reddition de comptes, qui visent à harmoniser les mesures et les activités des collèges et des universités

aux objectifs généraux du secteur. La section suivante porte sur les deux premiers ensembles d'indicateurs; les ententes pluriannuelles de reddition de comptes seront abordées un peu plus loin dans le rapport.

5.3.1 Obligation de déclarations

Les collèges et les universités reçoivent des sommes considérables venant des fonds publics pour les aider à réaliser leurs activités scolaires et leurs activités connexes. Une part de ce financement est affectée à des fins générales, mais une part considérable est affectée à la réalisation de projets précis ou à des fins précises. De plus, en tant qu'établissements publics, les collèges et les universités doivent se conformer à de nombreuses règles ayant trait notamment à la sécurité au travail, à des règles de déontologie en matière de recherche et à la Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée. On s'attend à ce que les fonds publics soient dépensés aux fins prévues et que les établissements respectent la réglementation établie.

Actuellement, de nombreuses exigences en matière d'établissement de rapport ont été établies afin que les attentes au chapitre des vérifications de base soient respectées. Un groupe de travail commun, composé de membres du MFCU et du Conseil des universités de l'Ontario, a été mis sur pied en 2005 afin d'analyser les exigences en matière d'établissement de rapports auxquelles les universités doivent se conformer (Conseil des universités de l'Ontario, 2006). Les membres du groupe de travail ont déterminé que les universités présentent au minimum 40 rapports et effectuent au minimum deux vérifications externes par année. Dans quelques cas, on compte plus de 90 rapports et quatre vérifications externes par année. Selon les renseignements recueillis, les collèges font rapport sur environ 75 indicateurs chaque année.

Les membres du groupe de travail commun ont formulé un certain nombre de recommandations sur la façon dont on pourrait diminuer la charge découlant de ces exigences, tout en faisant en sorte que les exigences ayant trait à la reddition de comptes soient respectées. À notre connaissance, aucune suite n'a été donnée à ces recommandations. On ne traitera plus de cette composante de l'obligation de rendre des comptes dans le présent rapport. Cependant, les membres de l'équipe invitent les intervenants à simplifier et à regrouper les exigences en matière d'établissement de rapports. Les propositions visant à établir de nouvelles responsabilités, comme les responsabilités ayant trait à la refonte des ententes pluriannuelles de reddition de comptes, recevront un meilleur accueil si les exigences sont simplifiées.

5.3.2 Indicateurs de rendement

La première étape importante de l'élaboration d'un cadre de responsabilisation en Ontario a été franchie vers la fin des années 90, au moment où l'on a établi des IR pour les collèges et les universités. Les indicateurs de rendement (IR) sont demeurés l'une des particularités du milieu des études postsecondaires actuel, et au moins quelques-uns des indicateurs pourraient faire partie des nouveaux cadres de responsabilisation. Il est donc important de les examiner en détail.

IR utilisés actuellement

On compte cinq IR pour les collèges : le taux d'obtention de diplôme, le taux d'emploi, le taux de satisfaction des étudiantes et des étudiants, le taux de satisfaction des diplômées et des diplômés et le taux de satisfaction des employeurs. On a commencé à recueillir des données à l'automne 1998 et à tenir compte des IR dans l'établissement des paiements de transfert du gouvernement aux établissements au cours de l'année 2000–2001. Seulement trois des IR sont utilisés pour réaliser le calcul du financement : le taux d'emploi, le taux de satisfaction des diplômées et des diplômés et le taux de satisfaction des employeurs.

L'IR ayant trait au taux d'obtention de diplôme est établi selon la proportion des étudiantes et des étudiants qui terminent un programme d'une durée d'un an en deux ans ou moins, un programme de deux ans en trois ans ou moins, un programme de trois ans en cinq ans ou moins et un programme menant à un grade en sept ans ou moins. L'IR ayant trait au taux d'emploi est le pourcentage des diplômées et des diplômés qui ont obtenu un emploi à temps plein ou à temps partiel dans les six mois suivant l'obtention de leur diplôme. Cette donnée exclut, pertinemment, les diplômées et diplômés qui sont toujours aux études à temps plein et celles et ceux qui ne sont pas à la recherche d'un emploi de façon active.

Les IR comprennent également des renseignements provenant de trois différents sondages. Dans le cadre du sondage sur la satisfaction des étudiantes et des étudiants, on demande l'opinion des étudiantes et des étudiants sur le milieu d'apprentissage, la qualité de l'enseignement reçu et l'utilité de leurs apprentissages dans leur carrière future. Le sondage sur la satisfaction des diplômés est réalisé auprès des diplômées et des diplômés six mois après la fin de leur programme d'études. On demande aux répondants d'indiquer leur degré de satisfaction en ce qui a trait à l'utilité de leurs études collégiales à l'égard de l'atteinte de leurs objectifs après l'obtention de leur diplôme. L'IR correspond au pourcentage de répondants se disant satisfaits ou très satisfaits. Dans le sondage sur la satisfaction des employeurs, on demande aux employeurs leur degré de satisfaction générale quant à la préparation qu'ont reçue leurs employés pendant leurs études collégiales pour le type d'emploi qu'ils occupent. Encore une fois, l'indicateur correspond au pourcentage d'employeurs se disant satisfaits ou très satisfaits.

Le financement est lié au rendement obtenu selon ces indicateurs. Les fonds versés aux collèges sont déterminés au moyen d'une formule qui tient compte de la taille de l'établissement et des résultats exprimés par les IR. Le montant global du financement octroyé selon le rendement a été fixé pour les cinq dernières années à 16,4 millions de dollars, soit environ 2 % des subventions de fonctionnement totales.

On compte trois IR pour les universités : le taux d'obtention de diplôme, le taux d'emploi six mois après l'obtention du diplôme et le taux d'emploi deux ans après l'obtention du diplôme. Le taux d'obtention de diplôme correspond au

pourcentage des étudiantes et des étudiants de première année qui commencent un baccalauréat ou un programme menant à l'obtention d'un premier grade professionnel et qui terminent leur programme d'études en sept ans ou moins. Le taux d'emploi correspond au pourcentage des diplômés qui ont terminé un baccalauréat ou un programme menant à l'obtention d'un premier grade professionnel qui occupaient un emploi six mois et deux ans après avoir obtenu leur diplôme.

Les subventions de fonctionnement accordées aux universités sont également liées au rendement déterminé au moyen des indicateurs. Le montant global du financement octroyé selon le rendement est actuellement de 23 millions de dollars, soit moins de 1 % des subventions de fonctionnement.

De plus, les collèges comme les universités considèrent le taux de défauts de remboursement du RAFEO comme l'une des exigences ayant trait aux IR du RAFEO.

Difficultés découlant des IR

L'utilisation des IR actuels comme indicateurs de la qualité et comme guides pour la détermination du financement fondé sur le rendement pose certains problèmes. Il est important de comprendre la nature de ces difficultés afin d'évaluer s'il serait avisé de les inclure dans les ententes pluriannuelles de reddition de comptes.

En premier lieu, examinons le taux d'obtention de diplôme. En principe, il s'agit d'un indicateur de rendement utile, puisqu'il révèle certains aspects de la qualité de l'enseignement (voir le chapitre 3) et illustre bien la réussite de l'établissement en question à prendre en charge les étudiantes et les étudiants une fois leur demande d'admission acceptée. Cependant, il importe de régler deux questions pour que cet indicateur puisse faire partie d'un nouveau cadre de responsabilisation.

La première difficulté touche les définitions et les données. Les renseignements sur le taux d'obtention de diplôme dans les collèges sont recueillis par les établissements, qui n'utilisent cependant pas tous la même façon de faire. Le taux d'obtention de diplôme dans les collèges peut être faussé en raison du nombre d'étudiantes et d'étudiants qui changent de programme d'études ou qui poursuivent leurs études à l'université. De plus, on constate que les collèges comptent davantage d'étudiantes et d'étudiants à temps partiel, qui sont plus enclins à interrompre leurs études et à les reprendre plus tard. Même si elles et ils obtiennent leur diplôme, ces étudiantes et ces étudiants ne sont pas inclus dans le calcul du taux d'obtention de diplôme.

Les universités affrontent bon nombre des mêmes difficultés que les collèges. Les universités de l'Ontario sont tenues d'utiliser le Consortium for Student Retention Data Exchange (CSRDE). Ce système, établi aux États-Unis, permet de faire le suivi des étudiantes et des étudiants en tant que cohortes de programmes de quatre ans. En Ontario, on compte encore des programmes de trois ans et davantage dans certaines universités que dans d'autres. Il faut donc se demander si la méthodologie du CSRDE fausse les taux d'obtention de diplôme annoncés. Certains établissements ont tenté de repêcher des étudiantes et des étudiants de quatrième année, tandis que d'autres ont conservé les données combinées. Il sera difficile d'interpréter les données tant que le processus n'aura pas été normalisé.

Finalement, le CSRDE ne tient pas compte des étudiantes et des étudiants qui interrompent leurs études. Dès qu'une étudiante ou un étudiant ne s'inscrit pas pour une session, les données la ou le concernant ne font plus partie de l'ensemble des données. Par conséquent, le taux de persévérance scolaire de nombreux établissements qui comptent une population considérable d'étudiantes et d'étudiants qui interrompent leurs études établi au moyen du CSRDE est faussé.

La deuxième difficulté qu'affrontent les établissements touche l'interprétation des données. Particulièrement, le taux d'obtention de diplôme ne peut pas être utilisé sans avoir été ajusté, spécialement s'il sert à un classement. Comme on l'a indiqué dans le chapitre 3, le principal problème qui découle de cette utilisation provient du fait que le taux d'obtention de diplôme varie systématiquement en fonction notamment des caractéristiques socioéconomiques des étudiantes et des étudiants et du programme d'études. Les établissements n'ont aucune maitrise de ces variables, et on ne souhaite pas qu'ils en aient. L'utilisation de cet indicateur sans qu'il ne soit ajusté pénalise les établissements qui accueillent des étudiantes et des étudiants plus à risques, ce qui pourrait inciter ces établissements à sélectionner les élèves qu'ils accueillent.

Une certaine variation du taux d'obtention de diplôme entre les établissements est non seulement inévitable, mais également saine. Il importe cependant de se demander dans quelle mesure cette variation est saine. Il serait inapproprié d'adopter une vision inverse et de supposer que toutes les variations sont attribuables à des facteurs extérieurs. Les collèges et les universités doivent s'engager à aider leurs étudiantes et leurs étudiants à terminer leur programme d'études dans un délai raisonnable. On doit aussi faire en sorte que les indicateurs permettent d'établir la distinction entre les étudiantes et les étudiants qui abandonnent leurs études en raison de facteurs extérieurs et ceux qui abandonnent leurs études parce que les établissements en question n'ont pas su prendre les mesures appropriées selon la situation.

Les objectifs en matière de taux d'obtention de diplôme doivent être établis en tenant compte de la situation de chacun des établissements. L'indicateur approprié pour chaque collège et chaque université correspond à la différence entre le taux d'obtention de diplôme actuel de l'établissement et celui qu'on prévoit obtenir lorsqu'il sera permis de tenir compte des différentes caractéristiques des étudiantes et des étudiants et des établissements. Le taux prévu sera établi à partir d'un modèle de persévérance scolaire chez les étudiantes et étudiants s'inspirant de l'approche présentée par Finnie-Qiu (2008). On constate alors qu'il est possible que les établissements dont le taux d'obtention de diplôme est relativement faible obtiennent tout de même un bon résultat pour cet indicateur. On constate également que la situation inverse peut se produire dans le cas des établissements qui obtiennent des notes brutes relativement élevées.

Taux d'emploi

On constate qu'intuitivement, on applique les mesures d'évaluation du taux d'emploi aux collèges, puisque la majorité des programmes de ces établissements mènent directement au marché du

travail. On peut probablement établir un lien évident entre cet IR et les programmes de formation professionnelle universitaires, comme les programmes en sciences de la santé, en ingénierie ou en administration, qui offrent aux étudiantes et aux étudiants une formation menant à des professions et à des possibilités d'emploi précises, mais il pourrait être moins pertinent dans le cas des programmes d'enseignement en arts et en sciences.

Cependant, le problème le plus évident découlant de cet IR consiste en l'impossibilité pour les collèges et les universités de maitriser la conjoncture générale de l'économie. L'activité économique peut accélérer ou ralentir en raison de différents facteurs, notamment en fonction des modifications des taux d'intérêt et du taux de change et des périodes de prospérité économique ou de récession chez certains partenaires commerciaux. Ces changements transparaîtraient dans les IR des collèges et des universités, mais ne seraient que peu ou pas liées à la qualité des programmes.

De plus, les collèges et les universités n'ont aucun contrôle sur les changements structurels qui se produisent au sein de l'économie provinciale et de l'économie nationale. Par exemple, l'essor récent du secteur des marchandises s'est traduit par une augmentation de la demande pour des travailleurs possédant des compétences dans le domaine du pétrole et du gaz et dans le domaine de l'exploitation minière et par une diminution de la demande pour des travailleurs détenant des compétences dans le secteur manufacturier traditionnel. Cet essor a également fait augmenter la demande pour ces compétences en Alberta, au détriment de l'Ontario. Par conséquent, la variété des programmes et la capacité ou le désir des diplômées et diplômés à aller s'établir ailleurs sont des éléments aussi importants que la qualité de l'enseignement quand vient le temps de déterminer les taux d'emploi.

Si l'on décidait de ne plus tenir compte des taux d'emploi, il faudrait déterminer quelle est la meilleure façon d'évaluer si le système d'éducation postsecondaire répond aux besoins du marché du travail de la province. Actuellement, on ne dispose pas de réponse à cette question, bien qu'il s'agisse d'une priorité de recherche indéniable. Conformément aux renseignements présentés dans le chapitre 3, on étudiera les liens entre les changements qui surviennent au chapitre des conditions du marché du travail, des tendances en matière de demandes d'admission dans les programmes d'études postsecondaires et des programmes offerts par les collèges et les universités.

Taux de satisfaction des diplômées et des diplômés

Le taux de satisfaction des diplômées et des diplômés présente de l'information utile sur le rendement des établissements, mais, tout comme pour le taux d'obtention de diplôme, il faut être vigilant. Le taux de satisfaction varie systématiquement en fonction de certains éléments, comme les caractéristiques de la population étudiante et le type de programme suivi. Les établissements n'ont aucune influence sur bon nombre de ces variables, et on ne souhaite pas mettre en place des mesures incitatives qui les décourageraient à accueillir certaines étudiantes et certains étudiants ou à offrir certains types de programmes. Tout comme pour le taux d'obtention de diplôme, les objectifs en matière de taux de satisfaction des diplômées et des diplômés doivent être établis en fonction de la situation de chacun des établissements. De plus, l'indicateur approprié pour chaque collège correspond à la différence entre le taux actuel et le taux que l'on prévoit obtenir en tenant compte des caractéristiques pertinentes de la population étudiante et des établissements.

Certains travaux de recherche réalisés à l'interne par le COQES (McCloy et Liu, à paraître) illustrent les éléments décrits précédemment. U. McCloy et S. Liu ont examiné l'hypothèse selon laquelle le taux de satisfaction des diplômées et des diplômés varie systématiquement en fonction des caractéristiques de la population étudiante et des établissements. Les données qu'ils ont utilisées correspondent aux réponses données par les diplômées et les diplômés dans le cadre du sondage sur la satisfaction des diplômés mené auprès des étudiantes et des étudiants de tous les collèges chaque année, de 2002 à 2007. Le taux de réponse moyen pendant cette période était de 74 %, et le nombre d'observations réalisées atteignait presque 250 000. Les données devaient être épurées, et il fallait principalement établir des critères sur lesquels les observations allaient être fondées.

La variable dépendante de leur modèle peut être interprétée comme la probabilité qu'un répondant se dise «satisfait» ou «très satisfait» de la façon dont le programme d'études collégiales qu'il a suivi l'a préparé à atteindre certains objectifs après l'obtention de son diplôme. Les caractéristiques de la population étudiante comprennent l'âge et le sexe des étudiantes et des étudiants, leur provenance (s'agit-il d'étudiantes et d'étudiants canadiens ou d'étudiantes et d'étudiants étrangers qui doivent être munis d'un visa d'étudiant?) et leur statut à la fin de leurs études (étudiantes et étudiants à temps plein ou à temps partiel). Les caractéristiques des établissements comprennent la taille du collège, la région où il est situé, les champs d'études et les titres de compétences accordés. On a également tenu compte de la situation actuelle des diplômées et des diplômés (aux études, en emploi, etc.).

De simples corrélations entre les variables dépendantes et chacune des caractéristiques présentées ci-dessus ont révélé des résultats intéressants. Le taux de satisfaction est le plus élevé chez le groupe composé des répondants les plus jeunes (< 22 ans), diminue dans le groupe central (de 22 à 25 ans) et augmente de nouveau dans le groupe composé des répondants les plus âgés (> 25 ans). Selon les résultats, les hommes seraient moins satisfaits que les femmes. Les personnes qui ont terminé leur programme d'études en étudiant à temps partiel semblent moins satisfaites que celles qui ont terminé leur programme d'études en étudiant à temps plein. Les établissements de grande taille obtiennent de moins bons résultats que les établissements de plus petite taille, et ceux situés dans les régions métropolitaines obtiennent de moins bons résultats que ceux situés à l'extérieur de ces régions. Les diplômées et les diplômés d'un programme de la santé sont celles et ceux qui ressentent le plus de satisfaction à l'égard de leur programme d'études, et les personnes qui ont obtenu un certificat après un an d'études sont les plus satisfaites au chapitre des titres de compétence. Finalement, les personnes qui occupent un emploi lié à leur programme d'études sont les plus satisfaites.

Cependant, on constate d'importants recoupements entre les caractéristiques. Il importe donc de se demander lesquelles sont les plus révélatrices. U. McCloy et S. Liu se sont fondés sur une analyse de régression logistique de vraisemblance maximale pour trouver la réponse à cette question. Les résultats sont révélateurs. Des caractéristiques, comme l'âge, le sexe, le statut d'étudiante ou d'étudiant à plein temps ou à temps partiel au moment de l'obtention du diplôme, la taille de l'établissement et l'endroit où il est situé cessent d'être significatives lorsque la totalité des variables est consignée. Par contre, le type de programme continue à avoir de l'importance, puisque l'inscription dans un programme de la santé est un déterminant d'importance dans l'établissement des taux de satisfaction, suivi par les services communautaires, les cours préparatoires et les cours de rattrapage, les programmes en administration des affaires, les programmes de beaux arts et d'arts appliqués, d'ingénierie et de technologie et d'hôtellerie. Le type de titre de compétences est également

important, les étudiantes et les étudiants qui terminent un programme d'un an étant les plus satisfaits. Sans surprise, les diplômées et les diplômés qui travaillent dans leur domaine d'études sont les plus satisfaits.

5.3.3 Observations

L'Ontario possède maintenant une dizaine d'années d'expérience de l'utilisation des IR. Il faut maintenant déterminer le rôle que doivent jouer ces indicateurs dans la nouvelle version du cadre de responsabilisation. On pense à inclure le taux d'obtention de diplôme à ce cadre, mais seulement si l'on comprend entièrement la façon dont il varie en fonction des caractéristiques de la population étudiante et des établissements. Il ne serait pas approprié d'inclure le taux d'emploi dans le nouveau cadre, quoiqu'il soit essentiel d'élaborer une autre mesure pour illustrer la façon dont le système d'enseignement postsecondaire répond aux besoins de la province au chapitre du marché du travail. Il serait approprié d'inclure le taux de satisfaction des diplômées et des diplômés des collèges dans le nouveau cadre, mais seulement si l'on comprend entièrement la façon dont il varie en fonction des caractéristiques de la population étudiante et des établissements. Finalement, on devrait envisager sérieusement de mettre en œuvre un sondage annuel sur la satisfaction des diplômées et des diplômés des universités.

5.4 Ententes pluriannuelles de reddition de comptes

Les ententes pluriannuelles de reddition de comptes constituent le troisième élément de l'ensemble de dispositions en matière d'obligation de rendre des comptes. On a clairement demandé aux membres du COQES d'évaluer les dispositions actuelles et de formuler des recommandations quant à l'établissement d'un nouveau cadre de responsabilisation lorsqu'ils jugent qu'il est nécessaire ou approprié de le faire. En premier lieu, les dispositions actuelles seront passées en revue, puis les possibilités aux fins de l'établissement de la nouvelle version du cadre seront examinées.

5.4.1 Contexte

Les ententes pluriannuelles de reddition de comptes viennent du rapport Rae (2005). Dans ce rapport, on recommande au gouvernement d'élaborer des plans pluriannuels en collaboration avec des établissements publics. Ces plans comporteraient trois particularités de base : 1) on y énoncerait les objectifs généraux du gouvernement pour ce qui est de l'éducation postsecondaire; 2) on y présenterait l'engagement du gouvernement à allouer des fonds pluriannuels en fonction du rendement; 3) on y exposerait l'engagement des différents établissements à l'égard d'objectifs généraux comme l'accessibilité, l'amélioration de la qualité et l'obligation de rendre des comptes (Mason, 2007).

La première étape menant à l'établissement d'un cadre de responsabilisation de ce genre a été franchie lorsque les ententes provisoires de responsabilité ont été présentées en 2005–2006. Ces ententes d'un an décrivaient les objectifs du gouvernement en fonction du plan d'action *Vers des résultats supérieurs* ainsi que les engagements de base à court terme au chapitre de l'accessibilité, de la qualité et de l'obligation de rendre des comptes que les établissements devaient respecter pour obtenir des fonds supplémentaires. Des ententes distinctes ont été conclues avec chacun des collèges et chacune des universités, ententes qui précisaient les objectifs de rendement que chacun des établissements devait respecter.

Les ententes provisoires de responsabilité ont été suivies par les ententes pluriannuelles de reddition de comptes, établies pour les années 2006–2007 à 2008–2009. Dans ces ententes, on décrit les objectifs du gouvernement en matière d'enseignement postsecondaire et on propose un schéma adapté à la totalité du système dans le but d'établir des liens entre les objectifs et l'évaluation du rendement et les résultats obtenus. Dans le schéma, un lien est établi entre le plan d'action *Vers des résultats supérieurs* et les objectifs généraux relatifs à l'accès, à la qualité et à l'obligation de rendre des comptes, et on y présente de nouvelles mesures précises d'évaluation du rendement pour chacun des objectifs généraux. Finalement, on y présente des exemples de résultats prévus pour chacun des objectifs. Certains de ces renseignements portent sur des éléments précis, comme «l'augmentation du taux de fréquentation chez les personnes âgées de 18 à 24 ans». D'autres renseignements sont plus généraux, comme «l'augmentation des effectifs à temps plein dans les collèges et les universités». Dans quelques cas, on décrit un objectif précis, par exemple, «le maintien ou l'amélioration du taux d'obtention de diplôme de l'ordre de 60 % pour les collèges et de 74 % pour les universités». Le plus souvent, on demande que des objectifs précis soient fixés et ajoutés aux ententes.

De plus, les ententes pluriannuelles de reddition de comptes présentent des objectifs à long terme au chapitre de l'accessibilité, de la qualité et de l'obligation de rendre des comptes, objectifs déterminés par chacun des établissements. Les établissements sont tenus de préparer des plans d'action dans lesquels ils décrivent leurs propres stratégies pluriannuelles en matière d'accessibilité et de qualité et de dresser la liste des indicateurs qui seront utilisés de même que les objectifs qu'ils souhaitent atteindre. En retour, conformément aux ententes pluriannuelles de reddition de comptes, les établissements se voient attribuer des subventions de fonctionnement préliminaires sur trois ans. Un processus d'examen annuel visant à évaluer le rendement des établissements en fonction de leurs engagements a été mis en place.

Le processus d'établissement des ententes pluriannuelles de reddition de comptes fonctionne de la façon suivante. Le MFCU envoie le modèle d'entente pluriannuelle de reddition des comptes aux collèges et aux universités. Ensuite, les différents établissements doivent rassembler les renseignements demandés et préparer un rapport, qu'ils envoient au Ministère.

Les représentants du Ministère analysent ensuite les rapports reçus et collaborent de façon non officielle avec les établissements pour obtenir les renseignements manquants lorsqu'il est nécessaire ou approprié de le faire.

Le MFCU transmet ensuite une réponse officielle à chacun des établissements ayant présenté une demande, réponse qui contient l'évaluation réalisée par le Ministère du rendement de l'établissement en question par rapport aux objectifs officiels ou non officiels fixés. Lorsque le Ministère estime que le rendement sera inférieur à celui prévu, il demande au collège ou à l'université d'établir un plan d'action pour redresser la situation.

5.4.2 Ententes pluriannuelles de reddition de comptes dans la pratique

Les ententes pluriannuelles de reddition de comptes sont maintenant utilisées depuis deux ans; l'équipe dispose donc d'assez de renseignements pour évaluer leur efficacité quant à l'atteinte des objectifs en matière d'obligation de rendre des comptes.

Indicateurs de fréquentation totale

Dans le cadre des ententes pluriannuelles de reddition de comptes, on demande aux universités de faire rapport sur l'augmentation des effectifs au premier cycle et sur le niveau de réussite au chapitre des objectifs en matière d'effectifs dans les cycles supérieurs et dans les programmes de médecine, le cas échéant. On demande aux collèges de faire rapport sur l'augmentation des effectifs. Le Ministère peut ainsi effectuer le suivi des mesures prises pour respecter son engagement qui consiste à faire augmenter les effectifs dans ces catégories.

Indicateurs relatifs à l'accessibilité

Les ententes pluriannuelles de reddition de comptes sont conçues de façon à bien rendre compte des objectifs du gouvernement en matière d'accessibilité. On demande aux établissements d'indiquer le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui font partie de groupes sous-représentés et de présenter la méthodologie utilisée pour déterminer ce nombre. On demande également à chaque établissement de décrire ses stratégies visant à améliorer l'accessibilité, de faire part des résultats visés et des résultats obtenus et d'expliquer les écarts.

Autochtones

Les établissements utilisent un vaste éventail de techniques de suivi pour estimer le nombre d'inscriptions d'étudiantes et d'étudiants autochtones. Lorsqu'il est possible de le faire, ils consultent les résultats d'enquêtes à objectifs multiples pour obtenir de l'information. Les collèges s'appuient sur des données du RAFEO et du SACO relatives aux demandes et utilisent également de l'information provenant du Sondage annuel sur la satisfaction des étudiantes et des étudiants et de l'OCSES. De leur côté, les universités utilisent les résultats de l'Enquête nationale sur la participation étudiante et ceux des travaux de recherche du Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires (CCREU).[49] Dans le cadre de cette enquête

49 Le CCREU regroupe des universités canadiennes qui collaborent afin de mieux comprendre la population canadienne des étudiants universitaires du premier cycle. (http://www.cusc-ccreu.ca/accueil.htm). Puisque la participation au CCREU est volontaire, ce ne sont pas toutes les universités de l'Ontario qui en font partie.

et de ces travaux de recherche, les étudiantes et les étudiants étaient tenus d'indiquer à quel groupe elles et ils appartenaient.

Les établissements complètent ces sources avec les résultats d'enquêtes réalisées à l'interne et de systèmes d'information sur les étudiantes et les étudiants qui leur sont propres. Certains déterminent le nombre d'étudiantes et d'étudiants autochtones en consultant les inscriptions aux services offerts à la population étudiante et aux programmes d'aide alors que d'autres effectuent des estimations en fonction des effectifs des programmes de formation destinés aux Autochtones. Finalement, d'autres établissements déterminent le nombre d'étudiantes et d'étudiants autochtones en tenant compte des sources de financement.

Certains établissements avouent éprouver des difficultés à confirmer l'exactitude des données en raison des nombreux systèmes de suivi utilisés. Par exemple, un collège utilise six outils de mesure différents, qui donnent chacun des résultats différents. Une université affirme qu'elle estime ses données en se fondant sur les données du Recensement de la distribution des demandes d'inscription et de l'ENPE, mais qu'elle n'ajuste pas les données en cas de comptage double. De plus, les données de certains établissements englobent la population étudiante du premier cycle et des cycles supérieurs, ce qui fait qu'elles ne sont pas précises, puisque ces populations diffèrent.

La majorité des établissements disposent de processus leur permettant de déterminer le nombre d'étudiantes et d'étudiants autochtones dans leurs programmes. Les établissements qui affirment ne pas réaliser d'activités ciblées visant à déterminer le nombre d'étudiantes et d'étudiants autochtones offrent généralement plus de programmes et d'activités qui peuvent être liés à ce groupe. Quelques établissements indiquent ne disposer d'aucun système de suivi.

La plupart des établissements ont élaboré des stratégies pour augmenter l'effectif des étudiantes et des étudiants autochtones, et bon nombre de ces techniques sont utilisées. Parmi ces stratégies, notons l'extension des services au sein de la collectivité et l'établissement de partenariats avec des bandes et des conseils autochtones dans le but de mieux sensibiliser les futures étudiantes et futurs étudiants. Parmi les autres activités de sensibilisation réalisées, pensons aux initiatives réalisées auprès des écoles primaires et secondaires visant à faire connaître les programmes offerts. Certains établissements augmentent le financement offert aux étudiantes et aux étudiants autochtones en accordant des subventions, des bourses et en faisant des dons, et cherchent à mieux faire connaître les services d'aide financière offerts. De nombreux établissements soulignent qu'ils mettent sur pied des programmes adaptés aux étudiantes et aux étudiants autochtones.

Un nombre considérable de services destinés aux étudiantes et aux étudiants autochtones ont été mis sur pied, comme des services d'orientation scolaire, la tenue d'activités culturelles autochtones, et des services d'aide à la réalisation d'activités menées par des étudiantes et des étudiants. La plupart des établissements indiquent qu'ils font le suivi de l'utilisation de ces programmes.

Les établissements indiquent également que des changements administratifs reflètent les stratégies adoptées et les activités réalisées. Bon nombre des établissements signalent mettre en place de nouveaux systèmes visant à cerner et à effectuer le suivi de l'utilisation des services d'aide chez les étudiantes et étudiants. Certains établissements mettent sur pied des centres ou créent des postes dans le but de favoriser la participation des étudiantes et des étudiants autochtones, et d'autres adoptent des approches plus systémiques en rendant obligatoires certaines formations sur la sensibilisation aux différences culturelles, par exemple.

Étudiantes et étudiants adultes (collèges seulement)

Il n'existe aucune définition commune de ce qu'est un étudiant adulte. À l'échelle nationale, l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes (EÉFA) de Statistique Canada établit l'âge minimal à 25 ans. Selon l'EÉFA, 70 % des étudiantes et des étudiants adultes au Canada sont âgés de 25 à 35 ans et n'ont pas fréquenté d'établissement scolaire pendant dix ans ou plus. Soixante pour cent des étudiantes et des étudiants adultes avaient déjà fréquenté un établissement d'enseignement postsecondaire avant de retourner aux études, et la majorité (67 %) sont inscrit dans un programme de formation professionnelle ou dans un programme de formation technique. Dans l'ensemble, bon nombre de ces étudiantes et de ces étudiants suivent leur programme d'études à temps partiel et suivent un itinéraire scolaire non linéaire les menant au titre de compétences. On constate également que ces étudiantes et ces étudiants ont tendance à ne pas étudier loin de leur lieu de résidence.

Les collèges ne regroupent pas leurs étudiantes et leurs étudiants selon différentes catégories d'âge, mais forment plutôt des cohortes en fonction des itinéraires empruntés : passage direct de l'école secondaire au collège, entrée au collège retardée (il s'agit habituellement d'étudiantes et d'étudiants âgés de moins de 20 ans), changement d'établissement d'enseignement postsecondaire (il s'agit habituellement d'étudiantes et d'étudiants âgés de 20 à 24 ans) et entrée retardée au collège, lorsque cette personne a déjà fréquenté un établissement d'enseignement postsecondaire (il s'agit probablement d'étudiantes et d'étudiants âgés de plus de 30 ans). Les deux derniers groupes peuvent comprendre des étudiantes et des étudiants adultes.

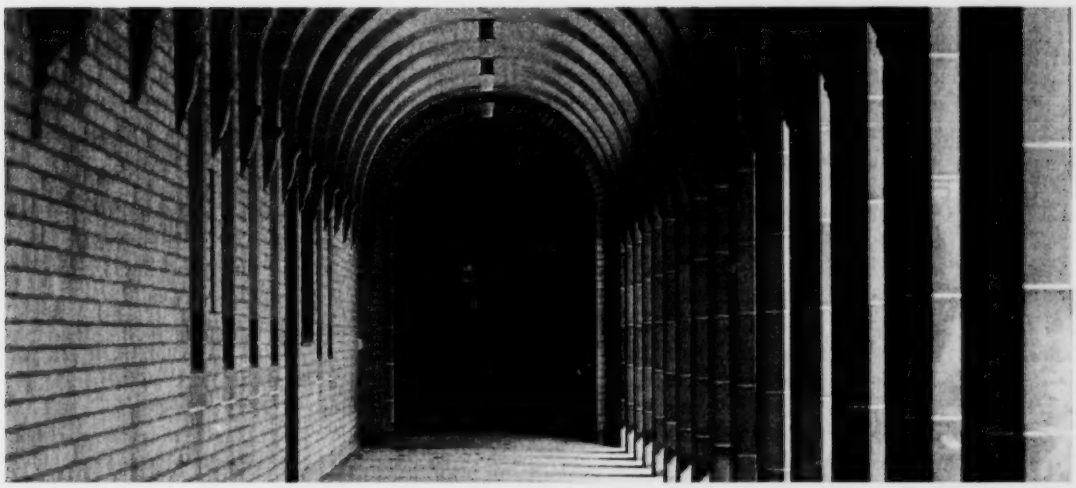
Par ailleurs, on constate qu'il existe de multiples définitions de ce qu'est un étudiant adulte. Le MFCU, les sondages normalisés et les différents établissements associent tous des caractéristiques différentes à la catégorie des étudiantes et des étudiants adultes. La plupart des définitions sont fondées sur l'âge, et elles varient beaucoup : à partir de 25 ans (OCSES et Sondage auprès des candidats aux études collégiales), à partir de 24 ans (ENPE), à partir de 21 ans, n'arrivant pas directement de l'école secondaire ou, selon la définition du MFCU, à partir de 19 ans, sans diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO). Il arrive même que des établissements aient plusieurs définitions de ce terme.

On estime que les étudiantes et les étudiants adultes ont des besoins distincts et qu'ils ont besoin d'un appui considérable, comme les étudiantes et les étudiants des autres groupes sous-représentés. Le taux d'érosion des effectifs est particulièrement élevé dans ce groupe et, selon les estimations, de 25 % à 50 % des étudiantes et des étudiants abandonnent leurs études après la première année.

Dans les rapports présentés par les collèges conformément aux ententes pluriannuelles de reddition de comptes, les données ayant trait à l'accessibilité et à la fréquentation des étudiantes et des étudiants adultes varient considérablement. Les établissements recueillent les renseignements sur les étudiantes et les étudiants adultes de différentes façons et que bon nombre d'entre eux utilisent de nombreux outils de mesure. Bien que certains établissements ne précisent pas les outils utilisés et qu'un établissement affirme ne faire aucun suivi du nombre d'étudiantes et d'étudiants adultes, l'information recueillie provient généralement de plusieurs sources externes et internes. Certains établissements utilisent leur propre registre d'inscription ou mènent des enquêtes auprès des étudiantes et des étudiants de première année. D'autres se fondent sur les données du Sondage sur la satisfaction des étudiantes et des étudiants – IR ou sur des renseignements relatifs aux demandes provenant du SACO (ou font des estimations au moyen de ces renseignements).

En raison des méthodes de collecte de données qui se chevauchent et des nombreuses définitions du terme «étudiant adulte», certains établissements signalent qu'ils ont beaucoup de difficultés à bien rassembler des données sur les effectifs. Certains collèges ont affirmé déployer des efforts pour réévaluer les données afin d'obtenir des résultats plus justes.

Les activités réalisées par les établissements dans le but d'améliorer le taux de fréquentation des étudiantes et des étudiants adultes sont classées selon trois principaux types : les activités directement liées au recrutement et à l'inscription, celles visant à mettre sur pied de nouveaux programmes et de nouveaux curriculums qui pourraient intéresser les étudiantes et les étudiants adultes et finalement, celles visant à améliorer le taux de persévérance scolaire au moyen de l'amélioration des services de soutien.



L'augmentation du taux de fréquentation est l'objectif principal de la plupart des collèges. Parmi les activités de recrutement réalisées par ces derniers, pensons à l'établissement de liens au sein de la collectivité dans le but de faire connaître les programmes offerts et aux activités de marketing visant la clientèle adulte. En travaillant auprès de la collectivité, les universités collaborent avec des organismes locaux afin de déterminer les besoins de la population en matière de formation et d'éducation. Ces rapports ouvrent la voie à la réalisation d'activités visant à favoriser le recrutement. On étudie la possibilité d'améliorer les capacités relatives à l'évaluation et à la reconnaissance des acquis dans le but de favoriser la fréquentation des établissements. Certains collèges mettent également sur pied des programmes visant spécialement les étudiantes et les étudiants adultes. Des programmes pluriannuels menant à un diplôme dans le domaine de la technologie, de la santé et en administration préparent les étudiantes et les étudiants à poursuivre des études postsecondaires dans un programme régulier et permettent à ces derniers d'améliorer leur niveau d'instruction.

On constate que le taux de persévérance scolaire est fréquemment utilisé comme indicateur sélectif dans les ententes pluriannuelles de reddition de comptes auxquelles doivent se conformer les collèges. Parmi les initiatives visant à améliorer le taux de persévérance scolaire dans cette

tranche de la population, notons une augmentation des services de soutien offerts, comme des services de garde sur le campus et la tenue de séances de groupe sur la carrière.

Étudiantes et étudiants handicapés

Le dénombrement des étudiantes et des étudiants handicapés présente son lot de difficultés, et le taux de fréquentation estimé peut être influencé par divers éléments, comme les définitions utilisées dans les sondages, le groupe visé par le sondage, les questions posées et la façon de calculer les pourcentages. Il n'est pas toujours simple de déterminer si une personne peut faire partie de la catégorie des étudiantes et des étudiants handicapés, puisque la définition de différentes sources comprend des symptômes différents et des difficultés différentes.

En plus des difficultés découlant de la définition et de l'incapacité à regrouper les données des rapports présentés par les établissements, on se heurte également au problème lié à l'identification des étudiantes et des étudiants. Les étudiantes et étudiants ne sont pas tenus de signaler qu'elles ou ils vivent avec un handicap et ne le font pas nécessairement si elles ou ils n'ont pas besoin de mesures d'aide particulières. La plupart des renseignements viennent d'étudiantes et d'étudiants qui se sont identifiés comme personne handicapée auprès de leur établissement, particulièrement de celles et ceux qui ont demandé à recevoir des services d'aide. Parmi les autres méthodes utilisées pour déterminer le nombre d'étudiantes et d'étudiants handicapés, notons les échantillons aléatoires tirés des déclarations des étudiantes et des étudiants et les rapports présentés par les professionnels du campus qui travaillent auprès des étudiantes et des étudiants handicapés.

La majorité des établissements déterminent le nombre d'étudiantes et d'étudiants handicapés, et bien que de nombreuses universités n'en aient pas fait état dans les ententes pluriannuelles de reddition de comptes, seul un collège a indiqué qu'il ne détermine pas le nombre d'étudiantes et d'étudiants handicapés.

La majorité des universités déterminent le nombre d'étudiantes et d'étudiants handicapés en se fondant exclusivement sur le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui déclarent être handicapés et qui ont recours aux services d'aide. Quelques universités déterminent le nombre d'étudiantes et d'étudiants handicapés en se servant des données du CCREU, une université se fonde sur les données de l'ENPE et une autre obtient ces renseignements en consultant les résultats d'autres sondages.

Les collèges emploient différentes méthodes pour déterminer le nombre d'étudiantes et d'étudiants handicapés. Comme dans le cas des universités, la majorité des collèges se fient au nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant recours aux services d'aide, mais très peu d'entre eux n'utilisent que cette source. Près de la moitié des collèges rassemblent des données résultant de l'OCSES, et quelques collèges se fondent sur des données tirées des IR. Seulement un collège utilise les données du RAFEO pour obtenir ce renseignement. Cinq collèges réalisent leur propre sondage pour obtenir cette information, et quatre collèges affirment qu'ils disposent de systèmes internes leur permettant de déterminer le nombre d'étudiantes et d'étudiants handicapés ou que de tels systèmes sont en cours d'élaboration.

De nombreux collèges et de nombreuses universités déploient des efforts afin de faire augmenter le nombre de demandes d'admission présentées par des étudiantes et des étudiants handicapés et le taux de fréquentation de ces étudiantes et de ces étudiants. L'établissement de liens

avec les écoles secondaires est une méthode fréquemment utilisée afin d'évaluer le nombre d'étudiantes et d'étudiants handicapés et de favoriser leur fréquentation. L'établissement de liens avec des organisations communautaires locales est moins répandu. En effet, seulement deux établissements indiquent qu'elles travaillent en collaboration avec des écoles et des instituts spécialisés, comme l'Institut national canadien pour les aveugles.

Le taux de persévérance scolaire et le taux de réussite des étudiantes et des étudiants sont deux des principales préoccupations des collèges et des universités. Les établissements prennent différentes mesures afin d'améliorer le taux de fréquentation des étudiantes et des étudiants handicapés. Bon nombre d'entre eux mettent sur pied des services et des programmes à l'intention des étudiantes et des étudiants handicapés, et ils sont nombreux à dénombrer les étudiantes et étudiants qui ont recours à ces services et qui prennent part à ces programmes.

Un nombre important d'établissements prennent des mesures administratives afin d'améliorer le soutien offert aux étudiantes et aux étudiants handicapés. Dans de nombreux collèges et dans de nombreuses universités, on prend des mesures telles que la mise en œuvre de systèmes de suivi, la restructuration des départements, l'augmentation du nombre d'employés et l'élaboration de plans stratégiques. D'autres établissements déploient également des efforts afin d'augmenter le budget consacré aux services offerts aux étudiantes et aux étudiants.

Étudiantes et étudiants de première génération

Même si dans certaines enquêtes comme l'OCSES et l'ENPE on demande aux étudiantes et aux étudiants d'indiquer si leurs parents ont fréquenté un établissement d'enseignement postsecondaire et, le cas échéant, le niveau atteint, on ne dispose que de peu de données administratives sur les étudiantes et les étudiants de première génération dans l'ensemble du système.

Tant les collèges que les universités déploient des efforts pour faire augmenter le taux de fréquentation et de persévérance scolaire des étudiantes et des étudiants de première génération. La plupart des établissements ont établi des méthodes afin de mesurer le taux de fréquentation, bien qu'ils n'en aient pas tous fait état dans les ententes pluriannuelles de reddition de comptes.

On constate que trois méthodes sont le plus fréquemment utilisées par les collèges. Onze collèges se fondent sur les données de l'OCSES, dans le cadre de laquelle on demandait aux étudiantes et aux étudiants de s'identifier à certains groupes. Certains de ces collèges dénombrent les étudiantes et les étudiants de première génération, comme indiqué dans les IR, et quelques établissements mènent des enquêtes internes pour obtenir de l'information sur le niveau de scolarité des parents. Occasionnellement, des établissements utilisent des données obtenues auprès du SACO. Un collège affirme se fonder sur les inscriptions aux services offerts à la population étudiante pour déterminer le nombre d'étudiantes et d'étudiants de première génération.

Les établissements universitaires recueillent de l'information sur les étudiantes et les étudiants de première génération en utilisant des méthodes semblables. Les données de l'ENPE sont l'outil le plus couramment utilisé pour estimer le nombre d'étudiantes et d'étudiants de première génération, et de nombreuses universités mènent également des enquêtes internes pour recueillir ce type de renseignements. Les universités se fondent souvent sur les rensei-

gnements relatifs à l'inscription aux services de soutien, et de nombreux établissements se servent des demandes de bourse ou d'autre type de financement.

On constate que les collèges et les universités semblent se heurter à des difficultés semblables en ce qui a trait au dénombrement des étudiantes et des étudiants de première génération, en raison du fait que bon nombre de ces établissements se servent d'au moins deux outils et que cette utilisation entraîne un comptage double. Seuls certains établissements prennent des mesures pour éviter le chevauchement des données. Deux établissements ont demandé au gouvernement de créer un outil qui favoriserait l'utilisation d'un processus d'élaboration de rapports cohérent, particulièrement pour le dénombrement des étudiantes et des étudiants de première génération.

Les collèges et les universités utilisent diverses stratégies et activités pour déterminer le taux de fréquentation des étudiantes et des étudiants de première génération et leur taux de persévérance scolaire. Les collèges déploient des efforts pour nouer des liens avec la collectivité afin de susciter l'intérêt des étudiantes et des étudiants de première génération et de les renseigner sur l'aide financière dont elles et ils pourraient bénéficier. La mise sur pied de services de soutien et l'évaluation de l'utilisation de ces services sont des méthodes parmi d'autres qui permettent aux collèges d'obtenir de l'information sur la réussite et le taux de persévérance scolaire des étudiantes et des étudiants de première génération. De leur côté, les universités indiquent utiliser un vaste éventail de méthodes, telles que des systèmes internes leur permettant de déterminer le nombre d'inscriptions et des services de soutien scolaire.

Bon nombre des services auxquels ont recours les étudiantes et les étudiants de première génération des collèges et des universités s'inscrivent dans les stratégies en matière de services de soutien déployées à l'échelle des campus et ne visent pas seulement les étudiantes de première génération.

Indicateurs de la qualité

Le modèle des ententes pluriannuelles de reddition de comptes donne peu de détails sur la façon de faire rapport sur les indicateurs de la qualité. On demande aux établissements de fournir une description des stratégies visant à assurer la qualité des milieux d'apprentissage conformément à leur propre orientation. Le MFCU, grâce au modèle des ententes pluriannuelles de reddition de comptes, cherche notamment à obtenir de l'information sur la participation des étudiantes et des étudiants et du corps professoral et sur la qualité de l'apprentissage, et donne des exemples d'indicateurs possibles.

Les rapports indiquent que les établissements cherchent à améliorer la qualité de l'apprentissage de différentes façons. Les initiatives, les activités et les programmes mis en place pour dégager les améliorations peuvent être classés dans cinq principales catégories : l'amélioration des infrastructures, les aspects sociaux de la réussite des étudiantes et des étudiants, les aspects scolaires de la réussite des étudiantes et des étudiants, les questions relatives au corps professoral et les changements au chapitre de l'administration.

Des cinq catégories, l'amélioration des infrastructures a été la plus souvent citée, et l'utilisation plus poussée de la technologie a été l'initiative la plus fréquemment citée dans cette catégorie. Soixante trois pour cent des collèges et 52 % des universités indiquent qu'elles prennent des mesures dans le but d'améliorer l'accès à la technologie et aux programmes technologiques. D'autres initiatives sont également mises en œuvre, notamment l'amélioration des ressources documentaires et des bibliothèques, l'amélioration de l'accès aux bases de données de même que la construction d'infrastructures et la modernisation d'infrastructures existantes.

La catégorie venant au deuxième rang des catégories les plus citées par les établissements consistait en la prise de mesures fondées sur les aspects sociaux de la réussite des étudiantes et des étudiants dans le but d'effectuer le suivi de la qualité de l'apprentissage et de résoudre certaines questions ayant trait à la qualité de l'apprentissage. Plus de 63 % des collèges et de 42 % des universités ont mené une enquête auprès des étudiantes et des étudiants pour obtenir de l'information à ce sujet, et on constate que les collèges accordent une importance particulière à l'utilisation que font les étudiantes et les étudiants des services qui leur sont offerts (54 %).

Dans l'ensemble, les mesures ayant trait aux aspects sociaux de la réussite des étudiantes et des étudiants dont font état les établissements comprennent les suivantes : offrir aux étudiantes et aux étudiants la possibilité d'évaluer les cours, mener des enquêtes sur la satisfaction auprès de la population étudiante de première et de dernière année, mettre sur pied de nouvelles activités et de nouveaux programmes de services sociaux, mesurer l'utilisation que font les étudiantes et les étudiants des services qui leur sont offerts, notamment les services scolaires, les services personnels et les services d'orientation professionnelle et leur participation à des activités sociales.

Dans la catégorie des aspects scolaires de la réussite des étudiantes et des étudiants, on constate que les universités prennent davantage de mesures que les collèges. Par exemple, les universités indiquent qu'elles déploient des efforts dans le but de favoriser l'inscription dans les programmes de deuxième ou de troisième cycle (36 %) et d'inciter les étudiantes et les étudiants de premier cycle à prendre part à des activités de recherche (21 %). De leur côté, les collèges de prennent pas énormément de mesures, mis à part la mise sur pied de nouveaux programmes.

Dans l'ensemble, les mesures ayant trait aux aspects scolaires de la réussite des étudiantes et des étudiants dont font état les établissements comprennent les suivantes : le suivi de la réussite des étudiantes et des étudiants tout au long de leurs études, l'augmentation du nombre d'inscriptions dans les programmes de deuxième et de troisième cycle et l'appui de ces étudiantes et étudiants, le lancement d'invitations aux étudiantes et aux étudiants de premier cycle pour qu'elles et ils prennent part à des activités de recherche, la facilitation des échanges avec des établissements à l'étranger à l'intention des étudiantes et des étudiants, mais également des membres du corps professoral et des membres du personnel, ainsi que la mise sur pied de nouveaux programmes dans le but de répondre aux besoins des étudiantes et des étudiants.

En ce qui a trait au personnel enseignant, tant les collèges (41 %) que les universités (42 %) déploient des efforts afin d'accroître les effectifs qui le composent et de préserver la qualité de l'enseignement offert. L'amélioration de la formation des membres du personnel enseignant et leur perfectionnement professionnel figurent parmi les mesures les plus fréquemment citées par les collèges. Il est à noter que 63 % des collèges ont pris des mesures à cet égard, comparativement à seulement 31 % des universités. Par contre, les universités visent à obtenir davantage de subventions de recherche de la part du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) et du Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG), facteur qui n'a été énuméré par aucun collège.

Dans l'ensemble, les mesures ayant trait au personnel enseignant prises par les établissements comprennent les suivantes : accroître les effectifs qui composent le personnel enseignant et embaucher plus de professeurs détenteurs d'un doctorat, offrir aux membres du personnel enseignant de la formation sur les programmes relatifs aux technologies de l'information de même que du perfectionnement professionnel et obtenir davantage de subventions de la part du CRSH et du CRSNG, subventions qui seront versées aux membres du corps professoral et aux étudiantes et étudiants de deuxième et de troisième cycle.

Finalement, les collèges et les universités prennent des mesures administratives différentes. D'une part, les universités sont déterminées à diminuer la taille des classes (32 %) et, dans certains cas, à améliorer le taux de persévérance scolaire (26 %). D'autre part, 72 % des collèges indiquent que l'amélioration du taux de persévérance scolaire est l'une des principales caractéristiques de leur stratégie en matière de qualité de l'enseignement et des mesures prises en ce sens, et 54 % des collèges revoient leur curriculum et les programmes offerts. La taille des classes ne préoccupait que moins de 10 % des collèges qui ont présenté un rapport.

Dans l'ensemble, les mesures ayant trait aux questions administratives dont font état les établissements comprennent les suivantes : l'amélioration du taux de persévérance scolaire et du taux d'obtention de diplôme, l'évaluation du curriculum, des programmes offerts et des résultats d'apprentissage ainsi que la diminution du nombre d'élèves par classe.

Les questions ouvertes du rapport peuvent poser problème puisqu'un établissement pourrait, par exemple, considérer la construction de nouveaux bâtiments comme un indicateur de la qualité, ce que ne ferait pas un autre établissement prenant part à une telle activité. Par conséquent, il faudrait un formulaire normalisé ou même une liste de vérification pour affirmer avec certitude quels sont les indicateurs de la qualité les plus fréquemment utilisés.

5.4.3 Observations

Les ententes pluriannuelles de reddition de comptes comportent de nombreux avantages. Elles présentent une quantité juste de renseignements ayant trait aux buts généraux du plan d'action *Vers des résultats supérieurs*, aux objectifs, à l'évaluation du rendement et aux résultats escomptés. Les ententes, de par leur nature pluriannuelle, facilitent ainsi la planification à long terme, et elles décrivent explicitement la mission et la vision de chacun des collèges et de chacune des universités.

On constate également que le processus peut être grandement amélioré. Les objectifs du gouvernement en ce qui a trait à l'ensemble du secteur ne figurent pas clairement dans les ententes, ce qui ne permet pas de déterminer si les mesures prises par l'ensemble des collèges et des universités s'harmonisent aux objectifs globaux. De plus, on n'accorde pas assez d'attention aux compromis qu'il serait possible de réaliser à l'égard des objectifs (p. ex. l'accessibilité et le taux d'obtention de diplôme). On constate également que les IR ne sont pas normalisés en fonction des caractéristiques de la population étudiante et des établissements. De plus, il n'existe aucune définition commune des différents groupes sous-représentés, ce qui explique les importantes variations au chapitre des différentes mesures dont font état les établissements. Les renseignements des déclarations sont beaucoup trop détaillés, particulièrement au sujet des indicateurs de la qualité. L'évaluation du rendement en fonction des objectifs dans le cadre de l'étape de présentation des rapports est beaucoup trop quantitative et technique. Finalement, les conséquences découlant des objectifs non atteints ne sont pas bien définies.

En somme, les ententes pluriannuelles de reddition de comptes, dans leur forme actuelle et de la façon dont elles sont gérées, forment une base prometteuse pour la refonte du cadre de responsabilisation. Cependant, il reste encore beaucoup à faire avant que l'on soit en mesure de mettre en œuvre avec assurance une nouvelle formule.

5.5 Vers l'établissement d'un cadre de responsabilisation relatif à l'éducation postsecondaire en Ontario

Dans la présente section, on dresse le portrait de la structure d'un cadre de responsabilisation relatif à l'éducation postsecondaire en Ontario. La première étape consiste à cerner les principales caractéristiques du cadre, en se fondant sur quelques principes simples et sur l'expérience d'autres secteurs et d'autres territoires de compétence. Il s'agit nécessairement d'une discussion préliminaire, puisque certaines données essentielles ne sont pas encore accessibles et qu'il est nécessaire d'approfondir les recherches sur bon nombre d'éléments importants. Le COQES continuera à faire rapport sur ce cadre dans d'autres publications.

Cependant, on sait que les ententes pluriannuelles de reddition de comptes viennent à échéance au cours de la présente année scolaire et qu'il sera nécessaire de mettre en place une forme de cadre cet automne afin d'orienter les discussions avec les collèges et les universités. Par conséquent, on présente un mécanisme provisoire à la section 5.7.

5.5.1 Principales caractéristiques

Le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario est particulièrement décentralisé, puisque les collèges et les universités disposent d'une latitude considérable pour établir leur propre mission, fixer leurs propres objectifs et structurer leurs activités d'apprentissage en conséquence. Cette façon de faire comporte beaucoup d'éléments positifs, et rares sont les observateurs ayant jugé qu'elle devrait être modifiée. De plus, comme on l'a décrit dans les chapitres précédents, la province s'est fixé des objectifs légitimes pour l'ensemble du secteur de l'éducation postsecondaire et il n'est donc pas aisé d'harmoniser les intérêts des différents établissements et les mesures prises par ces derniers avec les objectifs généraux de la province à l'égard du secteur.

On peut rapidement déterminer que cette difficulté est un cas classique de conflit entre mandant et mandataire, et le fait de la voir sous cet angle permet de cerner plus facilement les exigences d'un cadre de responsabilisation efficace. Les ouvrages sur la relation entre mandant et mandataire font notamment état de la difficulté éprouvée quand vient le temps d'inciter l'une des parties à agir au nom de l'autre partie. Le mandant est tenu d'atteindre des objectifs précis, mais n'est pas en mesure ou n'a pas la volonté de prendre les mesures nécessaires pour y arriver. De son côté, le mandataire est en mesure de réaliser les activités nécessaires, mais est également tenu d'atteindre des objectifs qui ne concordent pas nécessairement avec ceux du mandant. Il faut donc concevoir des mécanismes qui permettraient d'harmoniser les activités des mandataires aux objectifs des mandants. Généralement, cette harmonisation est rendue possible par des mesures incitatives.

Dans le présent cas, le mandant est le gouvernement provincial, plus particulièrement le MFCU. Le Ministère doit s'assurer que les objectifs de société généraux relatifs à l'enseignement postsecondaire sont atteints. Il ne met pas en œuvre les activités relatives à l'enseignement postsecondaire; il délègue plutôt cette responsabilité aux mandataires, soit aux collèges et aux universités. L'avantage de cette façon de procéder est clair : le Ministère n'a pas à se préoccuper de points complexes et détaillés quant à la meilleure façon de traiter de la question de l'enseignement et de la recherche. Cette responsabilité incombe plutôt à ceux qui possèdent les connaissances, les compétences et l'expérience nécessaires.

Les difficultés découlant de cette situation sont frappantes. Par exemple, comment le MFCU peut-il déterminer si ses objectifs de société généraux relatifs à l'enseignement postsecondaire sont atteints s'il ne participe pas aux activités quotidiennes visant à atteindre ces objectifs? Il y parvient en surveillant le secteur. Cependant, quels éléments doit-il observer? En d'autres mots, de quels types de renseignements le Ministère a-t-il besoin pour s'acquitter de ses responsabilités en tant que mandant? Il n'a manifestement pas besoin de renseignements sur les intrants ou sur les processus éducatifs. En tentant d'obtenir ce type de renseignements ou d'en effectuer le suivi, il remettrait en question la délégation des activités d'enseignement et de recherche aux collèges et aux universités. Le Ministère ne possède tout simplement pas les compétences nécessaires pour être en mesure d'évaluer ces questions détaillées et complexes.

Cependant, le Ministère a besoin de renseignements sur les résultats obtenus en matière d'éducation. Le secteur de l'éducation atteint-il les objectifs de la province en ce qui a trait au système d'éducation postsecondaire? Est-ce que chacun des collèges et chacune des universités atteignent les objectifs fixés? Ces questions déterminent les principales caractéristiques d'un cadre de responsabilisation éventuel ayant trait à l'enseignement postsecondaire en Ontario.

Premièrement, le cadre doit décrire clairement les objectifs du gouvernement à l'égard du secteur de l'éducation postsecondaire de même que les IR appropriés et les objectifs qui devront être atteints à l'échelle du secteur. En fixant ces objectifs, le gouvernement tiendrait explicitement compte des liens réciproques entre les différents objectifs, particulièrement lorsqu'on peut faire des compromis entre les objectifs. Les indicateurs seraient limités, clairement définis et fondés sur des données fiables.

Deuxièmement, le cadre doit présenter des indices de mesure du rendement de même que des objectifs à cet égard pour chacun des collèges et chacune des universités. Les ententes, qui seraient pluriannuelles pour favoriser la planification à long terme, devraient être établies après consultation entre le MFCU et les responsables des établissements. Les indices de mesure du rendement seraient peu nombreux, auraient une définition commune à l'échelle du secteur et seraient fondés sur des données fiables. Chaque établissement aurait des objectifs qui mettraient en évidence la mission et la vision qui lui sont propres et qui seraient le reflet de ce qui peut être réalisé dans le contexte actuel de l'enseignement postsecondaire.

Troisièmement, le cadre doit permettre de gérer le nombre d'objectifs. En d'autres mots, s'il y a lieu, la somme des objectifs de chacun des établissements doit être conforme à l'ensemble des objectifs du gouvernement. Cette question sera à l'origine d'importantes discussions entre le MFCU et les responsables des collèges et des universités. Les deux types d'objectifs devront constamment être évalués, et les objectifs que l'on considère irréalistes ou inatteignables devront être revus ou mis de côté.

Quatrièmement, le cadre présentera un IR à postériori ayant trait aux objectifs de l'ensemble du système (p. ex. les objectifs généraux en matière d'accessibilité ont-ils été atteints?) et à ceux de chacun des établissements (p. ex. est-ce qu'un collège ou une université en particulier a atteint son objectif en ce qui a trait à l'amélioration du taux de persévérance scolaire?). Les renseignements portant sur l'atteinte des objectifs de rendement peuvent être de nature quantitative, mais l'évaluation doit être davantage qualitative. Le système d'éducation postsecondaire est trop diversifié et complexe pour que l'on puisse prétendre qu'un petit nombre de disparités numériques d'un côté ou de l'autre est significatif.

On se demande également comment le gouvernement peut influencer les résultats du secteur puisque les mandataires sont des collèges et des universités diversifiés et semi-autonomes. Encore une fois, la relation entre mandant et mandataire est une source de renseignements utiles. Si les établissements dépendaient des autorisations ou des instructions précises du gouvernement, la délégation des responsabilités ne servirait à rien. Il est donc préférable d'établir un régime de mesures incitatives qui harmoniserait les intérêts des mandataires et ceux des mandants.

La dernière caractéristique du cadre de responsabilisation s'inscrit dans cette approche. Le cadre serait établi de façon à appuyer les décisions expéditives prises par les établissements et le gouvernement pour atteindre les objectifs. Cela dit, le cadre doit préciser à qui incombe la responsabilité d'entreprendre les prochaines étapes, le cas échéant, et décrire la marche à suivre. Le lien qui unit le rendement et le financement ou la réglementation doit être clair et prévisible. Qui plus est, le cadre doit faire état des engagements obligatoires pris par le gouvernement et par les établissements.

Les chapitres précédents sont structurés de façon à orienter l'établissement d'un cadre selon ces modalités. Nous y avons décrit les objectifs généraux du gouvernement – participation totale, accessibilité et qualité de l'enseignement – ainsi que les IR potentiels pour chacun des objectifs et y avons mis de l'avant la possibilité de compromis entre ces objectifs tout en indiquant si l'on disposait des données nécessaires ou s'il faudrait en recueillir. Nous y donnons également des exemples d'éléments dont on doit tenir compte au moment d'établir les objectifs de rendement du secteur. Nous y soulignons l'importance de normaliser les IR afin que des variations systématiques soient observées au chapitre des caractéristiques de la population étudiante et des établissements. Finalement, on y indique la quantité d'information disponible et l'expérience des collèges et des universités quant à la planification d'activités internes dont on peut tirer parti.

Les membres de l'équipe se fonderont sur ces éléments pour formuler nos recommandations visant l'établissement d'un cadre de responsabilisation pour le secteur de l'éducation postsecondaire de l'Ontario.

5.5.2 Leçons tirées d'autres territoires de compétence et d'autres secteurs

On peut en apprendre beaucoup de l'expérience d'autres territoires de compétence en ce qui a trait à l'élaboration d'un cadre de responsabilisation pour le secteur de l'éducation postsecondaire de l'Ontario. Cependant, il est difficile de déterminer les pratiques exemplaires à ce sujet. Chaque pays ou région a sa propre histoire, sa propre culture politique et sa propre conception des systèmes, qui influence la façon dont la réglementation est orientée. Par conséquent, les descriptions ci-dessous rendent compte simplement de la façon dont d'autres organisations traitent des relations entre le gouvernement et les établissements.

La Déclaration de Bologne de 1999, qui vise la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur, a transformé considérablement l'enseignement supérieur en Europe. En vue d'harmoniser le système d'éducation en se servant d'une méthode fondée sur le système économique, l'espace européen de l'enseignement supérieur a participé à la création d'un cadre de responsabilisation visant à réorganiser les procédures opérationnelles pour que l'enseignement soit de qualité et qu'il soit uniforme à l'échelle de l'Union européenne. Dans le cadre du processus, on analyse des systèmes transnationaux et des systèmes nationaux de même que différents champs d'études, tout en tenant compte de l'autonomie des pays et des responsables des champs d'études, qui surveillent leurs propres activités. Plutôt que d'imposer une méthode systématique ou des normes de référence, la Déclaration de Bologne vise à équilibrer l'autonomie, la transparence et la comparabilité. Les pays établissent leur propre système d'accréditation, la façon dont ils détermineront ou adapteront les exigences des programmes et leurs propres régimes de crédits.

Au sein de l'Union européenne, on compte de nombreux exemples de cadres de responsabilisation grâce auxquels d'importants changements se sont produits dans les systèmes d'éducation postsecondaire au cours des dix dernières années. Le Royaume-Uni, qui s'appuie sur un cadre de responsabilisation d'avant-garde, est un excellent exemple. Il compte deux organismes qui supervisent l'obligation de rendre des comptes et la qualité, soit le Higher Education Funding Council of England (HEFCE) et la Quality Assurance Agency of Higher Education (QAA). Le HEFCE, qui relève du National Department for Innovation, Universities and Skills (DIUS), est responsable de l'élaboration de plans stratégiques utilisés à l'échelle du système de même que de l'établissement d'objectifs de rendement. Le HEFCE est également responsable de la distribution des fonds publics aux établissements publics, tandis que la QAA est responsable de la qualité des programmes et reçoit les rapports des établissements. Cette dernière présente ses observations et ses recommandations au HEFCE tous les ans. Des changements ont récemment été apportés au cadre de responsabilisation du Royaume-Uni pour diminuer le fardeau administratif. Les établissements, qui ne doivent désormais produire qu'un rapport annuel, font l'objet d'un examen quinquennal de la qualité, et leurs données doivent faire l'objet d'une vérification annuelle. Les nouvelles dispositions, qui sont entrées en vigueur en août 2008, pourraient être une source de renseignements très utile pour le COQES, puisqu'on entamera la première année d'utilisation du cadre.

Au Canada, toutes les provinces sont dotées de mécanismes d'assurance de la qualité et soumises à des obligations de rendre des comptes. Cependant, les méthodes utilisées pour ce faire varient considérablement (Conseil des ministres de l'Éducation, Canada, 2002). En général, la Colombie-Britannique est considérée comme un chef de file au Canada dans le domaine. Par conséquent, le COQES a invité Walter Sudmant, de l'Université de la Colombie-Britannique, à faire une présentation sur l'expérience de la Colombie-Britannique à l'égard de son entente pluriannuelle de reddition de compte. Les diapositives utilisées par M. Sudmant et la vidéo de sa présentation peuvent être consultées sur le site Web du COQES. Les membres de l'équipe s'inspireront de ces renseignements et d'autres expériences s'ils sont utiles et appropriés.

On doit également tirer des leçons d'autres secteurs. Dans le cadre de son atelier sur les indicateurs de rendement, dont on a parlé précédemment, le COQES présentait des leçons ayant trait à l'obligation de rendre des comptes dans le domaine des services de santé qui pourraient être applicables à l'enseignement postsecondaire. Le secteur de la santé est considéré comme un pionnier de l'élaboration de cartes de pointage équilibrées à l'intention d'établissements sans but lucratif; il a notamment utilisé ce système dans un hôpital en particulier. Cet hôpital a sélectionné des indicateurs illustrant l'utilisation et les résultats cliniques, et le pointage obtenu a été comparé à des valeurs déterminées à l'échelle du système. Il a par la suite utilisé une technique graphique pour comparer son rendement à la moyenne pour chacune des mesures. L'hôpital a donc eu un aperçu des éléments sur lesquels il devait davantage se concentrer.

On comprend l'intérêt que suscite la comparaison du rendement des hôpi-

taux, mais un classement pourrait être trompeur. Par exemple, un hôpital qui a pris en charge un nombre disproportionné de cas à risque relativement élevé n'obtiendrait pas de bons résultats si le taux de mortalité était le seul IR dont on tenait compte. On propose donc d'utiliser des techniques statistiques dans le but de normaliser les caractéristiques ayant trait aux patients et aux autres hôpitaux. On obtiendrait ainsi un outil de mesure qui permettrait de comparer les hôpitaux et qui permettrait également d'analyser les variations au chapitre des résultats, même après la normalisation des caractéristiques.

La pertinence du point présenté ci-dessus à l'égard des universités et des collèges est évidente. Par exemple, si l'on décide d'utiliser le taux d'obtention de diplôme et le temps moyen requis pour terminer un programme d'études comme mesures du rendement, il est essentiel, en premier lieu, de normaliser certains éléments en prévision des différences au chapitre des caractéristiques de la population étudiante. Un collège ou une université qui, conformément à sa mission, accepte habituellement des étudiantes et des étudiants faisant partie de groupes sous représentés signalera des temps d'obtention de diplôme plus élevés que la moyenne et des taux d'obtention de diplôme inférieurs à ceux d'une université qui accepte des étudiantes et des étudiants principalement ou seulement en fonction de leur rendement scolaire. Ce n'est qu'après avoir tenu compte de ces différences que l'on peut analyser le rendement relatif de façon appropriée.

Nous continuerons à tirer parti de ces leçons venant du secteur des soins de santé afin de nous aider à élaborer le cadre qui sera utilisé à long terme.

5.6 Entente pluriannuelle de reddition de compte transitoire

Comme on l'a fait observer au début de la présente section, le cadre actuel ayant trait aux ententes pluriannuelles de reddition de comptes prend fin cette année, et il est essentiel d'établir un nouvel ensemble de mesures. L'équipe suggère qu'une entente de reddition de compte transitoire soit mise en œuvre pour l'année 2009–2010 en vue d'instaurer un tout nouveau cadre pour l'année 2010–2011 et les années subséquentes. Le moment est bien choisi. Comme le plan d'action *Vers des résultats supérieurs* prend fin en 2009–2010, la mise en œuvre d'un nouveau cadre de responsabilisation ferait partie de la nouvelle stratégie globale en matière d'enseignement postsecondaire.

L'équipe présente les détails de cette entente transitoire directement au MFCU, conformément au volet sur les conseils d'orientation stratégique de son mandat. Cependant, dans l'ensemble, les ententes pluriannuelles de reddition de comptes transitoires reposeront sur trois facteurs de base :

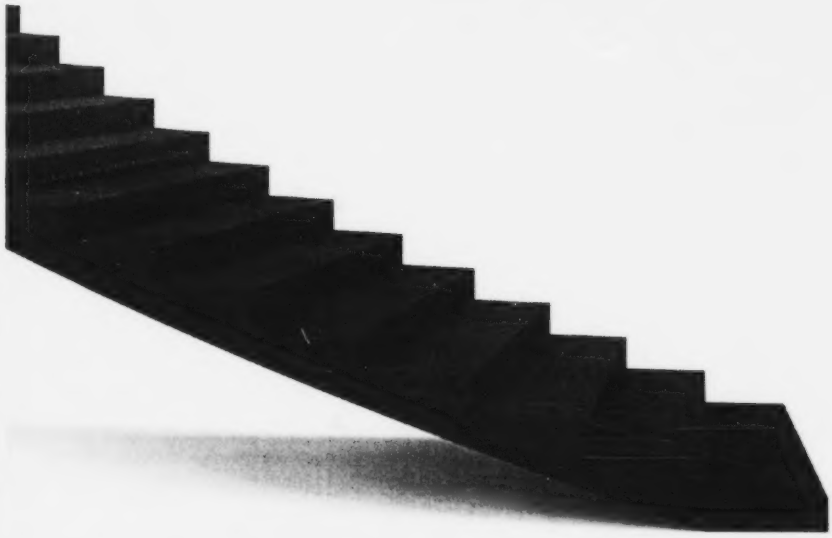
- On doit s'appuyer sur les ententes pluriannuelles de reddition de comptes actuelles et sur d'autres exigences en matière de présentation de rapports;
- À l'heure actuelle, il faut éviter de mettre en œuvre des changements importants qui nuiraient à une refonte future des ententes de reddition de compte;
- On doit créer des ensembles de données systémiques qui soient coordonnés et uniformes, lorsqu'il est possible de le faire.

Comme les ententes pluriannuelles de reddition de comptes transitoires seront fondées sur les ententes pluriannuelles de reddition de comptes actuelles, il sera important de :

- continuer à tenir compte des priorités du gouvernement au chapitre du taux global de fréquentation, de l'accessibilité et de la qualité de l'enseignement;
- tenir compte des apprentissages tirés de la façon dont les établissements respectent ces exigences en matière d'établissement de rapports;
- s'inspirer d'autres exigences en matière d'établissement de rapports qui pourraient orienter l'analyse des données ayant trait à la fréquentation, à l'accessibilité et à la qualité de l'enseignement, dans la mesure du possible;
- réduire le chevauchement entre les ententes pluriannuelles de reddition de comptes et les autres exigences en matière d'établissement de rapports, dans la mesure du possible;
- s'inspirer de ce que l'on a appris au sujet de l'utilisation de certains ensembles de données, lorsqu'il est approprié de le faire;
- créer des ensembles de données systémiques transitoires, dans la mesure du possible;
- demander aux universités et aux collèges de fournir de l'information descriptive pour chacun des indicateurs, information qui permet d'établir un lien direct entre les données présentées et la mission, le mandat et les activités des différents établissements.

De plus, les membres de l'équipe recommandent que les IR utilisés actuellement par les universités et les collèges soient intégrés aux ententes pluriannuelles de reddition de comptes lorsqu'il est approprié de le faire et que le MFCU explore des façons d'intégrer d'autres exigences en matière d'établissement de rapports (p. ex. rapports sur le financement de la Stratégie d'éducation et de formation des Autochtones et rapports sur l'obtention de financement) en fonction des indicateurs appropriés (p. ex. le taux de fréquentation des Autochtones et le taux de fréquentation des étudiantes et étudiants handicapés). Cette façon de procéder permettrait aux établissements de réaliser deux objectifs : 1) mettre en contexte les IR en ce qui concerne le mandat et la mission et les données d'autres établissements; 2) réduire le chevauchement des rapports. Cette façon de procéder serait avantageuse pour le MFCU, puisque les IR seraient utilisés efficacement de façon telle que les ententes pluriannuelles de reddition de comptes seraient plus globales et plus significatives.

Les membres de l'équipe sont d'avis que le fait de mettre en œuvre des ententes pluriannuelles de reddition de comptes transitoires conformément aux exigences présentées ci-dessus permettra de mieux comprendre la situation actuelle du secteur de l'éducation postsecondaire du point de vue du secteur sans nuire à la refonte à long terme des ententes de reddition de compte et sans en déterminer le contenu à l'avance.



six

Chapitre 6 : Priorités de recherche

L'objectif des chapitres précédents consistait à présenter une enquête de référence sur les difficultés éprouvées par le secteur de l'éducation postsecondaire de l'Ontario et des possibilités qui s'offrent à ce dernier. La discussion s'est articulée autour de trois questions ayant trait au cadre présentées dans le *Rapport d'étude et programme de recherche* de 2007 :

- Quels résultats les Ontariennes et les Ontariens devraient-ils attendre du secteur d'éducation postsecondaire de la province?
- Dans quelle mesure le secteur répond-il à ces attentes?
- Dans les domaines où les résultats sont inférieurs aux attentes, comment peut-on améliorer le rendement du secteur?

Les attentes générales du secteur de l'éducation postsecondaire sont tirées du plan d'action *Vers des résultats supérieurs* et d'autres documents gouvernementaux pertinents. Dans chacun des chapitres, on s'est efforcé de bien traduire les attentes générales en éléments mesurables et en objectifs. Cette tâche a été plus facile à exécuter pour certains éléments (p. ex. le taux de fréquentation) que pour d'autres (p. ex. la qualité de l'enseignement).

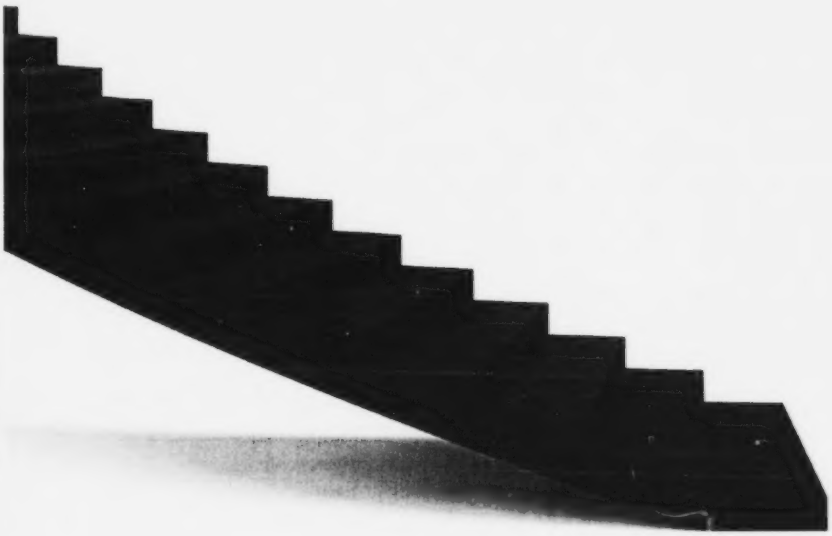
L'évaluation du rendement par rapport aux attentes a été ralentie dans presque tous les cas en raison de certaines limites sur le plan des données. D'après les données dont on dispose, il semble évident que le secteur de l'éducation postsecondaire de l'Ontario se compare favorablement à celui d'autres provinces et d'autres pays sur le plan de l'accès à de l'enseignement de qualité. Il importe cependant de répondre à deux questions. Premièrement, la province pourrait-elle élever ses attentes en matière d'éducation postsecondaire et chercher à atteindre un niveau d'excellence de calibre international? Si tel était le cas, quels investissements devrait-elle réaliser? Deuxièmement, la situation actuelle est-elle durable compte tenu des exigences en matière d'éducation qui évoluent rapidement dans l'économie et la société modernes et des efforts déployés par les autres territoires de compétence dans le but de faire progresser le secteur de l'éducation postsecondaire?

Il apparait évident, à la lumière de la documentation consultée et d'autres données analysées, qu'on en sait considérablement plus au sujet des difficultés du secteur de l'éducation postsecondaire que sur la façon de les régler. Les prochains travaux de recherche devront porter davantage sur les options stratégiques et sur l'analyse de leur efficacité relative. On constate des progrès fort encourageants à cet égard grâce à l'utilisation de nouvelles méthodes de recherche comme des plans expérimentaux et des interventions fondées sur la distribution aléatoire. Le COQES s'engage activement dans ces nouveaux secteurs d'intérêt.

Le plan de travail adopté est en constante évolution afin de répondre aux questions laissées jusqu'ici en suspens. Des plans précis et des priorités ont été précisés dans les chapitres précédents. En résumé, voici des projets qui seront réalisés au cours des 18 prochains mois :

1. Extraire des données de sources existantes comme le recensement de 2006, l'Enquête auprès des jeunes en transition, l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu et de l'Enquête auprès des diplômés des collèges ontariens afin de présenter un aperçu empirique du taux de fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaires et du niveau de scolarité des étudiantes et des étudiants qui fréquentent ces établissements.
2. Acquérir une meilleure compréhension de deux types d'enseignement postsecondaire auxquels on ne prête pas beaucoup d'attention : l'éducation des adultes (éducation permanente) et la formation en apprentissage.
3. Effectuer l'estimation du taux de fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire des membres des groupes généralement sous représentés au moyen d'une enquête ou d'une autre technique.
4. Du point de vue de la province de l'Ontario, cerner et évaluer les obstacles à l'accès à l'éducation postsecondaire, en portant une attention particulière aux obstacles de nature non financière.
5. Subventionner les interventions réalisées dans les collèges et les universités dans le but de vérifier l'efficacité relative des politiques visant à éliminer les obstacles nuisant à la fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire et à la persévérance scolaire de leurs étudiantes et de leurs étudiants.
6. Mieux comprendre la façon dont les enquêtes sur la participation peuvent servir d'indicateurs des résultats en matière d'apprentissage obtenus dans les collèges et les universités.
7. Évaluer l'efficacité des processus d'assurance de la qualité utilisés par la province de l'Ontario.
8. Subventionner les interventions visant à évaluer des méthodes de remplacement au chapitre de l'enseignement et de l'apprentissage.
9. Trouver des façons de tirer parti des connaissances actuelles sur des pratiques efficaces en matière d'enseignement et d'apprentissage.
10. Évaluer l'efficacité des services offerts aux étudiantes et aux étudiants et cerner les pratiques prometteuses.
11. Évaluer la capacité du système d'éducation postsecondaire à répondre de façon appropriée aux besoins du marché du travail de la province.
12. Faire un bilan complet des différents cheminements suivis par les étudiantes et étudiants des établissements d'enseignement postsecondaire et expliquer les raisons pour lesquelles les elles et ils décident de changer de programme d'études, d'établissement d'enseignement ou de secteur.
13. Réaliser une analyse préliminaire des propositions présentées dans le but de résoudre le problème lié à la capacité que connaît la région du grand Toronto.

14. Établir un cadre de responsabilisation pluriannuel pour le secteur de l'éducation postsecondaire de l'Ontario.
15. Analyser en détail les IR qui pourraient être intégrés dans un cadre de responsabilisation pluriannuel.
16. Mieux comprendre les effets qu'ont les droits de scolarité et l'aide financière accordée aux étudiantes et aux étudiants sur le taux de fréquentation des établissements, particulièrement en ce qui concerne les programmes de formation professionnelle et la Garantie d'accès aux études.



Liste d'acronymes

AAC : Apprentissage actif et collaboratif

Alb. : Alberta

ACCC : Association des collèges communautaires du Canada

AMAQP : Audit des mécanismes d'assurance de la qualité des programmes

AQ : l'Assurance de la qualité

AUCC : Association des universités et collèges du Canada

C.-B. : Colombie-Britannique

CAAT : Collège d'arts appliqués et de technologie

CCCU : Conseil du consortium des collèges et des universités

CCREU : Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires

CCSSE : Community College Student Engagement Survey [enquête sur la participation des étudiantes et étudiants des collèges communautaires]

Cégep : Collège d'enseignement général et professionnel

CEQEP : Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire

CLA: Collegiate Learning Assessment

CMEC : Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

CO : Colleges Ontario

COES : Conseil ontarien des études supérieures

COQES : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

CRSH : Conseil de recherches en sciences humaines

CRSNG : Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada

CSRDE : Consortium for Student Retention Data Exchange (échange de données sur le maintien des effectifs étudiants)

DESO : Diplôme d'études secondaires de l'Ontario

DUCO : Données universitaires communes de l'Ontario

DIUS : Department for Innovation, Universities and Skills

DP : Demande de proposition

ÉADO : École d'art et de design de l'Ontario

EAE : Expériences d'apprentissage enrichissantes

EÉFA : Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes

EEMD : Enquête auprès des étudiants à la maitrise et au doctorat

EFC : Environnement favorable sur le campus

EJET : l'Enquête auprès des jeunes en transition

EJET – B : l'Enquête auprès des jeunes en transition – cohorte B

ENPE : Enquête nationale sur la participation étu[illegible]te

EPI : Educational Policy Institute

EPT : Équivalent à plein temps

FITS : Freshman Integration Tracking System (système d'intégration et de suivi des étudiants de première année)

HEFCE : Higher Education Funding Council of England

IEC : Interaction entre les étudiantes et étudiants et le corps professoral

I.-P.-É. : Île-du-Prince-Édouard

IR : Indicateur de rendement

Man. : Manitoba

MFCU : Ministère de la Formation et des Collèges et Universités

N.-B. : Nouveau-Brunswick

NES : Niveau des exigences scolaires

NISO : Numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario

N.-É. : Nouvelle-Écosse

Nt : Nunavut

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

OCSES : l'Enquête sur la participation étudiante dans les collèges de l'Ontario

Ont. : Ontario

OUAC : Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario

QAA : Quality Assurance Agency of Higher Education

Qc : Québec

RAFEO : Régime d'aide financière aux étudiantes et étudiants de l'Ontario

RHDSC : Ressources humaines et Développement social Canada

RIOPQUES : Réseau international des organismes de promotion de la qualité en enseignement supérieur

SACO : Service d'admission des collèges de l'Ontario

SAQCO : Service de l'assurance de la qualité des collèges de l'Ontario

Sask. : Saskatchewan

SAT : Scholastic Aptitude Test

SIEP : Système d'information sur les étudiants postsecondaires

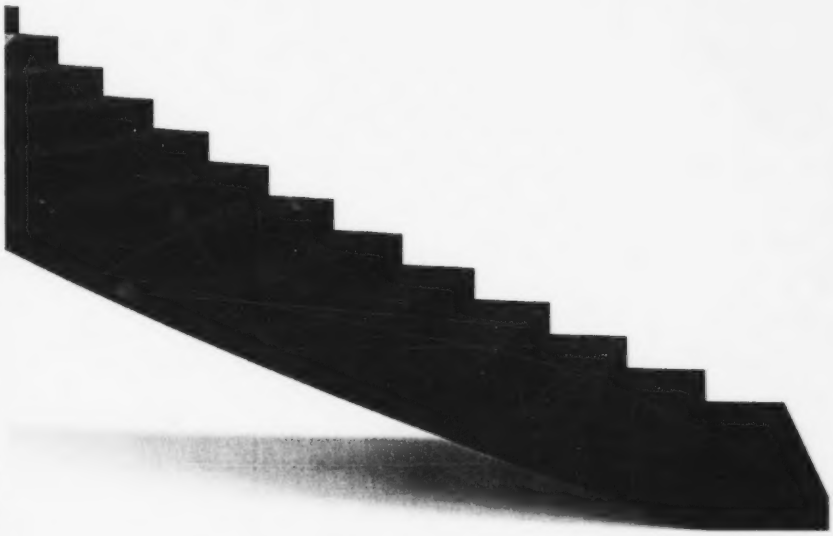
SVTC : Service de validation des titres de compétences

T.-N.-L. : Terre-Neuve-et-Labrador

T.N.-O. : Territoires du Nord-Ouest

UPRAC : Comité de vérification de l'examen des programmes de premier cycle

Yn : Yukon



Bibliographie

Abada, T., F. Hou et B. Ram. *Différences entre les groupes dans les niveaux de scolarité des enfants d'immigrants* (N° 11f0019M au catalogue – N° 308) Ottawa, Statistique Canada, 2008.

Academia Group. *2007 College Applicant Survey : Final Report*, London, Ontario, Academia Group Inc., 2007.

Association Des Universités et Collèges Du Canada. *Tendances dans le milieu universitaire – Volume 1 : Effectifs*, Association Des Universités et Collèges Du Canada, Ottawa, 2007.

Astin, A. W. *What Matters Most In College : Four Critical Years*, San Francisco, Jossey-Bass, 1977.

Berger, J. *«L'importance de l'accès aux études postsecondaires» revisité : analyse des dernières recherches*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2008.

Berger, J., A. Motte et A. Parkin. *Le prix du savoir : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, troisième édition, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2007.

Bettinger, E. P., B. T. Long et P. Oreopoulos. *Increasing Enrolment among Low- and Moderate-Income Families : An Intervention to Improve Information and Access to Financial Aid in Ohio and North Carolina*, [en ligne]. [http://gseacademic.harvard.edu/~longbr/HRB_FAFSA_study_-_Bettinger_Long_Oreopoulos_10-07_descriptn.pdf] (septembre 2008)

Boggs, A. et D. Trick. *Études de cas sur la collaboration des collèges et des universités* [manuscrit soumis pour publication], Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Boothby, D. et T. Drewes. «Postsecondary Education in Canada : Returns to University, College and Trades Education», *Analyse de politiques*, vol. 32, n°1, 2006, p. 1–22.

Canada. Conseil Des Ministres De L'éducation. *Quality Measurement In Education : Final Report*, Pricewaterhouse Coopers, 2002.

Canada. Conseil Des Ministres De L'éducation. *déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada*, [en ligne]. [http://www.cmec.ca/postsec/qa/QA-Statement-2007.fr.pdf] (1er septembre 2008)

Carey, T. *Étude de recherche sur un réseau d'échange des connaissances pour un enseignement exemplaire dans le secteur de l'enseignement supérieur en Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2008.

CCI Research. *Mesures de la participation des étudiants aux études postsecondaires : Fondement théorique et possibilités d'application aux collèges et universités de l'Ontario* [non publié], Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Cheung, S. *Décisions prises par les jeunes Canadiens et Canadiennes*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2007.

Christensen-Hughes, J. et J. Mighty (dir.). *Taking Stock : Teaching and Learning Research In Higher Education* [sous presse], Montréal, Mcgill-Queen's Press.

Clark, I., G. Moran, M. Skolnik, et Collab. *The Transformation of Ontario's Postsecondary Education System* [à paraître], Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Colleges Ontario. *Environmental Scan : An analysis of the trends and issues affecting Ontario*, Toronto, Colleges Ontario, 2008.

Colleges Ontario. *Improving College System Pathways : Projects Highlight Report*, Toronto, Colleges Ontario, 2008.

Conseil Canadien Sur L'apprentissage. *Sommaire : L'enseignement postsecondaire au Canada. Un bilan positif – Un avenir incertain*, Ottawa, Vancouver, Conseil canadien sur l'apprentissage et Conseil des ministres de l'éducation, 2006.

Conseil Des Statistiques Canadiennes De L'éducation. *Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation 2007*, Ottawa, Toronto, Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2007.

Conseil Des Universités De l'Ontario. *Council of Universities Biennial Report 2004–2006*. Toronto, Conseil des universités de l'Ontario, 2007.

Conseil Des Universités De l'Ontario. *Undergraduate Program Review Audit Committee : Quality Assurance, Undergraduate Program Review and Audits*, [en ligne]. [http://www.cou.on.ca/_bin/affiliates/associations/upracmain.cfm] (29 septembre 2008)

Conseil Du Consortium Des Collèges et Des Universités. *Le guide de reconnaissance de crédits entre collèges et universités de l'Ontario,* [En Ligne]. [http://www.ocutg.on.ca/] (octobre 2008)

Corak, M., G. Lipps et J. Zhao. *Revenu familial et participation aux études postsecondaires* (N° 11F0019MIF au catalogue - N° 210), Ottawa, Statistique Canada, 2003.

Cunningham, A., C. Redmond et J. Merisotis. *Investir tôt : Programmes d'intervention dans certains états américains,* Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2003.

Demand for Education in the Greater Toronto Area Over the Next 5–15 Years : A Discussion Paper for Review by Ryerson University, University of Toronto and York University, [document de travail non publié].

Dietsche, P. H. J. «Freshman Attrition in a College of Applied Arts and Technology of Ontario», *Revue canadienne d'enseignement supérieur,* , vol. 20, n° 3, 1990, p. 65–84.

Dietsche, P. H. J. «Attrition Research : Implications for Quality in Community College Education», *Community College Journal of Research and Practice,* vol. 19, n° 5, 1995, p. 423–436.

Doern, B. *Les écoles polytechniques dans les systèmes d'enseignement supérieur : Une étude comparative et l'incidence des mesures pour l'Ontario,* Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2008.

Donner, A. et F. Lazar. *Measuring Graduation and Attrition at Ontario Colleges : A Discussion of Measurement Issues and Their Usefulness as Indicators of Student Success,* [en ligne]. [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/b0/c2.pdf] (1er septembre 2008)

Drea, C. «Student Attrition And Retention In Ontario's Colleges», *College Quarterly,* vol. 7, n° 2, 2004.

Drewes, T. et C. Michael. «How Do Students Choose A University? An Analysis of Applications to Universities in Ontario, Canada», *Research in Higher Education,* vol. 47, n° 7, 2006, p. 781–800.

Drolet, M. *Participation aux études postsecondaires au Canada : le rôle du revenu et du niveau de scolarité des parents a-t-il évolué au cours des années 1990?* (N° 11f0019MIF au catalogue – N° 243), Ottawa, Statistique Canada, 2005.

Educational Policy Institute. *Accessibilité, persévérance et obstacles à l'enseignement postsecondaire – revue de la documentation et plan de future recherche,* Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2008.

Educational Policy Institute. *Subventions financières institutionnelles pour les étudiants et étudiantes en Ontario,* Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2008.

Finnie, R. *Student Financial Aid : The Roles of Loans and Grants,* tiré de F. Lacobucci et C. Tuohy (dir.). *Taking Public Universities Seriously,* Toronto, University Of Toronto Press, 2005, p. 476–497.

Finnie, R. et A. Usher. *Measuring the Quality of Post-secondary Education : Concepts, Current Practices and a Strategic Plan,* Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques Inc, 2005.

Finnie, R. et A. Usher. *Parents' Savings and Access to Post-Secondary Education : Evidence from the Post-Secondary Education Participation Survey* [à paraître].

Finnie, R. et H. Qiu. *Résultats des données de l'EJET-B sur les tendances de la persévérance au niveau postsecondaire au Canada,* document de recherche de MEAFE, Toronto, Educational Policy Institute, 2008.

Fondation Canadienne Des Bourses D'études Du Millénaire. *Les points névralgiques de l'aide financière aux études : exploration des données de l'enquête «Joindre les deux bouts»,* Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2004.

Frenette, M. *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université? Analyse fondée sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières* (N° 11F0019MIF au catalogue – N° 295), Ottawa, Statistique Canada, 2007.

Gilmore, J. *Les immigrants sur le marché canadien du travail en 2006 : analyse selon la région ou le pays de naissance* (N° 71-606-X au catalogue), Ottawa, Statistique Canada, 2008.

Gladieux, L. E. et W. S. Swail. «The Virtual University and Educational Opportunity : Panacea or False Hope?», *Higher Education Management,* vol. 11, 1999, p. 43–56. Tiré de la base de données ERIC le 1er juin 2008.

Gouvernement De l'Ontario. *Budget de l'Ontario 2005 : Vers des résultats supérieurs : le Plan d'action pour l'éducation postsecondaire,* Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2005.

Gouvernement De l'Ontario. *Garantie d'accès aux études de l'Ontario,* [en ligne]. [https://osap.gov.on.ca/fre/not_secure/Access_Guarantee_12.htm] (4 novembre 2008)

Gravestock, P. et E. Gregor-Greenleaf. *Évaluations des cours : recherche, modèles et tendances,* Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2008.

Grayson, J. P. et K. Grayson. *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants,* Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2003.

Institute For Competitiveness & Prosperity. *Setting our sights on Canada's 2020 Prosperity Agenda : Report on Canada 2008*, Toronto, Institute for Competitiveness & Prosperity, 2008.

International Network For Quality Assurance Agencies In Higher Education. *About INQAAHE, Members*, [en ligne]. [http://www.inqaahe.org/index.cfm?area=content&action=contentselect&menuid=212] (1er septembre 2008)

Johnson, D. *Variations interprovinciales des droits de scolarité universitaire et décision de poursuivre des études universitaires*, document de recherche de MEAFE, Toronto, Educational Policy Institute, 2008.

Jones, G. et M. Skolnik. *Ontario and the Polytechnic Question* [manuscrit soumis pour publication], Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Junor, S. et A. Usher. *Le prix du savoir 2004 : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2004.

Kaplan, R. S. et D. P. Norton. *The Balanced Scorecard : Translating Strategy into Action*, Cambridge, MA, Harvard Business School Press, 1996.

Klein, S., R. Benjamin, R. Shavelson, et collab. «The Collegiate Learning Assessment : Facts and Fantasies», *Evaluation Review*, vol. 31, n° 5, 2007, p. 415–439.

Kong, Q. et M. R. Veall. «Does The Maclean's Ranking Matter?», *Analyse de politiques*, vol. 31, n° 3, 2005, p. 231–242.

Krahn, H. et A. Taylor. «Les filières d'orientation des élèves de 10e année dans quatre provinces canadiennes en 2000», *Questions d'éducation : le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada*, vol. 4, n° 2, 2007.

Kuh, G. D. *The National Survey of Student Engagement : Conceptual framework and overview of psychometric properties*. Bloomington, IN, Indiana University, Center for Postsecondary Research, 2001.

Kuh, G.D., J. Kinzie et J. H. Schuh, et collab. *Student Success in College : Creating Conditions That Matter*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005.

Lapointe, M., K. Dunn, N. Tremblay-Côté, et collab. *Perspectives du marché du travail canadien pour la prochaine décennie (2006–2015)*, Gatineau, Québec, Ressources humaines et Développement social Canada, 2006.

Le Conference Board Du Canada. *Ontario's Looming Labour Shortage Challenges : Projections of Labour Shortages in Ontario, and Possible Strategies to Engage Unused and Underutilized Human Resources*, Ottawa, Le Conference Board du Canada, 2007.

Liu, S. *Is freshman to Sophomore retention rate a good performance indicator for universities?* [non publié], 2008.

Looker, E. D. et G.S. Lowe. *L'accès aux études postsecondaires et à l'aide financière au Canada : état de la question et carences en matière de recherches*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2001.

Maclean's Magazine. The Maclean's Personalized University Ranking Tool,. [en ligne]. [http://tools.macleans.ca/ranking2008/selectindicators.aspx] (8 septembre 2008)

Mason, J. *The Multi-Year Accountability Agreements and the Role of the Higher Education Quality Council of Ontario,* présentation donnée à la Division de l'éducation postsecondaire du ministère de la Formation et des Collèges et Universités à Toronto, octobre 2007.

McCloy, U. et S. Liu. *Influences On Graduate Satisfaction In Ontario Colleges* [non publié, manuscrit soumis pour publication], Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

National Association Of Student Personnel Administrators (NASPA) et The American College Personnel Association. *Learning Reconsidered : A Campus-Wide Focus on the Student Experience,* [en ligne]. [http://www.naspa.org] (septembre 2008)

Neill, C. *Crédits d'impôt pour frais de scolarité et pour études du Canada,* Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2007.

Oldford, S. A. *Exploring Options for Institutional Accreditation in Canadian Post-Secondary Education,* [en ligne]. [http://www.bccat.bc.ca/pubs/oldford.pdf] (30 septembre 2008)

Ontario. Ministère Des Finances. *Mise à jour des projections démographiques pour l'Ontario 2006–2031 : L'Ontario et ses 49 divisions de recensement,* Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2007.

Ontario. Ministère Des Finances. *Budget de l'Ontario 2008 : Un Ontario plus fort,* Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'ontario, 2008.

Organisation De Coopération et de Développement Économiques. *Regards sur l'éducation 2007 : Les indicateurs de l'OCDE,* 2007.

Pace, C. R. *Measuring Outcomes for College : Fifty Years of Findings and Recommendations for the Future,* San Francisco, Jossey-Bass, 1979.

Pfeffer, J. et R. I. Sutton. *The Knowing-Doing Gap : How Smart Companies Turn Knowledge Into Action,* Boston, Harvard Business School Publishing, 2000.

Rae, B. *L'Ontario : Chef de file en éducation. Rapport et recommandations.* Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2005.

Randall, J. *Assurance de la qualité et responsabilisation – Pourquoi ne nous laisse-t-on pas tranquilles?* Présentation organisée par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, Toronto, mars 2008.

Ressources Humaines et Développement Des Compétences Canada. *Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées* (N° HS3-4/600-05-04F-PDF au catalogue), Gatineau, Québec, Direction générale de la politique sur l'apprentissage, Ressources humaines et développement des compétences Canada, 2004.

Riddell, W.C. *The Impact of Education on Economic and Social Outcomes : An Overview of Recent Advances in Economics*, tiré de G. Picot, R. Saunders et A. Sweetman (dir.). *Fulfilling Potential, Creating Success : Perspectives on Human Capital Development*, Montréal, McGill-Queen's Press, 2007, p. 55–100.

Service De L'assurance De La Qualité Des Collèges De l'Ontario. *Audit des mécanismes d'assurance de la qualité des programmes : Guide d'orientation – Assurance et amélioration de la qualité dans les collèges de l'Ontario*, [en ligne]. [http://www.ocqas.org/pqapa-orientation-fr.pdf] (1er septembre 2008)

Service De L'assurance De La Qualité Des Collèges De l'Ontario. [en ligne]. [http://www.ocqas.org/index-fr.html] (28 septembre 2008)

Statistique Canada. «Enquête sur la littératie et les compétences des adultes», Le Quotidien, [en ligne]. [http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/050511/dq050511b-fra.htm] (septembre 2008)

Statistique Canada. *Portrait de la scolarité au Canada : Année de recensement 2006* (N° 97–560-X au catalogue), Ottawa, Statistique Canada, 2008.

Stewart, G. *Apprenticeship Training in Ontario : Literature Review and Options for Further Research*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2009.

Task Force On Competitiveness, Productivity And Economic Progress. *Agenda for our Prosperity*, Toronto, Institute for Competitiveness and Prosperity, 2006.

Taylor, A. *Voies d'accès des jeunes au marché du travail: Tour d'horizon des initiatives dans l'enseignement secondaire*, Ottawa et Vancouver, Réseaux canadiens de recherches en politiques publiques et le Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007.

The Globe And Mail, Education Policy Institute et The Strategic Counsel, le «Navigator» [en ligne]. [http://www.universitynavigator.com/] (8 septembre 2008)

Tinto, V. «Dropout From Higher Education : A Theoretical Synthesis Of Recent Research», *Review of Educational Research*, vol. 45, n° 1, 1975, p. 89–125.

Tinto, V. *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2e édition), Chicago, University of Chicago Press, 1993.

Tomkowicz, J. et T. Bushnik. *Qui poursuit des études postsecondaires et à quel moment : parcours choisis par les jeunes de 20 ans*, (N° 81–595-MIF au catalogue – N° 006), Ottawa, Statistique Canada, 2003.

Usher, A. *A Little Knowledge Is A Dangerous Thing : How Perceptions of Costs and Benefits Affect Access to Education*, Toronto, Educational Policy Institute, 2005.

Usher. A. *Beyond the Sticker Price : A Closer Look at Canadian University Tuition Fees*, Toronto, Educational Policy Institute, 2006.

Usher, A. *Grants For Students : What They Do, Why They Work*, Toronto, Educational Policy Institute, 2006.

Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Pour obtenir de plus amples renseignements, n'hésitez
pas à communiquer avec nous :
1, rue Yonge, bureau 2402, Toronto, ON M5E 1E5 Canada
Tél. : 416 212-3893 Téléc. : 416 212-3899
Courriel : info@heqco.ca www.heqco.ca

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2009